

Anette Fuglevik

Norske myndigheters skoletilbud til norske rombarn  
(1973–1992)



Masteroppgave

Vår, 2014

Master i flerkulturell og internasjonal utdanning  
Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier  
Høgskolen i Oslo og Akershus

*"You can judge a society by the way it treats its minorities"*

*- Mahatma Gandhi*

<b>FORORD.....</b>	<b>I</b>
<b>SUMMARY .....</b>	<b>II</b>
<b>SAMMENDRAG .....</b>	<b>III</b>
<b>1.0 INNLEDNING .....</b>	<b>1</b>
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	2
1.2 ROM OG MINORITETSPOLITIKK.....	2
1.3 ROMBARNAS SKOLETILBUD.....	3
1.4 BEGREPSAVKLARINGER .....	4
1.4.1 Sigøynerskolen.....	4
1.4.2 Tilreisende eller norske rom?.....	4
1.4.3 Rom eller sigøyrer? .....	5
1.5 OPPGAVENS DISPOSISJON.....	6
<b>2.0 FORSKNINGSINNSATS OM ROM I NORGE .....</b>	<b>8</b>
2.1 TIDLIGERE FORSKNING OM SKOLEGANGEN TIL ROMBARNA .....	9
2.2 ANNEN LITTERATUR.....	10
2.3 POLITISKE DOKUMENTER .....	10
<b>3.0 METODE .....</b>	<b>12</b>
3.1 MITT UTGANGSPUNKT .....	12
3.2 INTERVJU .....	12
3.2.1 Valg av informanter .....	13
3.2.2 Intervjuene.....	13
3.2.3 Transkribering og analyse.....	14
3.3 DOKUMENTINNSAMLING FRA ARKIVER.....	15
3.3.1 Riksarkivet.....	16
3.3.2 Oslo byarkiv.....	16
3.3.3 Utdanningsetatens arkiv.....	16
3.3.4 Nasjonalbiblioteket .....	17
3.3.5 Bruk av dokumenter i forskning.....	17
3.4 FORSKNINGSETIKK.....	18
3.4.1 Minoriteter i arkiv.....	18
3.4.2 Min rolle som forsker.....	19
3.4.3 Informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser.....	20
3.5 REFLEKSJON OVER KVALITETEN PÅ EGEN FORSKNING .....	21
3.5.1 Troverdighet.....	22
3.5.2 Overførbarhet.....	22
3.5.3 Pålitelighet .....	23
3.5.4 Bekreftbarhet.....	23
<b>4.0 ROM I NORGE.....</b>	<b>25</b>
4.1 ET SKILLE MELLOM ROM OG IKKE-ROM.....	25
4.2 KULTURELLE TREKK VED ROMGRUPPEN.....	25
4.2.1 Sosiale kontrollmekanismer .....	26
4.2.2 Rettssystemet.....	26
4.2.3 Tvangstiltak og assimilering av rom i et historisk perspektiv .....	27
4.2.4 Reising .....	28
4.3 SKOLEGANG FOR ROM I NORGE.....	29
4.4 SIGØYNERKONTORET.....	30
<b>5.0 TEORETISK OG KONSEPTUELT RAMMEVERK .....</b>	<b>32</b>
5.1 INTEGRERINGSSTRATEGIER.....	32
5.1.1 Assimilering.....	32
5.1.2 Segregering.....	33

5. 2	MULTIKULTURALISME SOM INTEGRERINGSSTRATEGI .....	33
5. 3	KOLLEKTIVE VERSUS INDIVIDUELLE RETTIGHETER.....	34
5.3.1	<i>Særtiltak eller allmenne ordninger?</i> .....	35
5.3.2	<i>Liberalistisk kritikk av multikulturalismen</i> .....	35
5.3.3	<i>Liberal multikulturalisme</i> .....	36
5. 4	NORSK SKOLEHISTORIE MED ET INTEGRERINGSPEPERSPEKTIV .....	37
5.4.1	<i>Minoritetsforskning på agendaen</i> .....	37
5. 5	TILPASSET OPPLÆRING SOM INTEGRERING.....	38
5. 6	MORSMÅLSUNDERVISNING.....	39
5.6.1	<i>Tospråklighet i skolen</i> .....	39
5.6.2	<i>Nedgang for morsmålsundervisning i skolen</i> .....	40
5. 7	KONTEKSTUALISERING .....	40
<b>6.0</b>	<b>OPPRETTELSEN AV SKOLETILBUDET TIL ROMBARNA.....</b>	<b>41</b>
6. 1	ROM "OPPDAGES" .....	41
6. 2	SKOLEGANG PÅ 1960-TALLET .....	42
6.2.1	<i>Sigøynerskolen</i> .....	43
6. 3	BRUDD MED DEN TIDLIGERE MINORITETSPOLITIKKEN .....	43
6.3.1	<i>Nordlandutvalgets tilnærming til assimilering</i> .....	44
6.3.2	<i>En multikulturalistisk retning?</i> .....	44
6.3.3	<i>Fra assimilering til integrering</i> .....	45
6. 4	ROM FREMMER SINE ØNSKER.....	47
6. 5	HVA SLAGS SKOLE? .....	48
6.5.1	<i>Integrering som skolepolitisk målsetting</i> .....	49
6.5.2	<i>En generaliserende målsetting?</i> .....	50
6. 6	NORDLANDUTVALGETS SYN PÅ SKOLEGANGEN TIL ROMBARNA .....	52
6. 7	PARADOKSAL MÅLSETTING .....	53
6. 8	OPPSUMMERING.....	54
<b>7.0</b>	<b>GJENNOMFØRINGEN OG ORGANISERINGEN AV SKOLETILBUDET FOR ROMBARNA ....</b>	<b>56</b>
7. 1	SKOLETILBUDETS ORGANISERING .....	56
7.1.1	<i>Skoletilbudet i perioden 1973–1978</i> .....	56
7.1.2	<i>Skoletilbudet i perioden 1978–1988</i> .....	57
7.1.3	<i>Skoletilbudet i perioden 1988–1992</i> .....	59
7.1.4	<i>Oppsummering av perioden 1973–1992</i> .....	60
7. 2	SKOLETILBUDET 1973–1992 .....	60
7.2.1	<i>Skoletilbudet fra et romsk perspektiv</i> .....	62
7.2.2	<i>Organiseringen av undervisningen</i> .....	62
7. 3	SVAKT SKOLEOPPMØTE.....	64
7.3.1	<i>Reisingen utfordrer skolegangen</i> .....	64
7.3.2	<i>Uroligheter og manglende skyss til skolen</i> .....	65
7.3.3	<i>Økende skoleoppmøte</i> .....	65
7.3.4	<i>Tilknytning til romgruppa</i> .....	66
7.3.5	<i>Skolegang uforenelig med en romsk livsstil?</i> .....	67
7. 4	KLASSEROMMET: EN ARENA FOR ROM? .....	68
7. 5	MOTSTAND MOT SKOLEGANG .....	69
7.5.1	<i>Skjermet sosialisering</i> .....	70
7.5.2	<i>Motstand styrker gruppefelleskapet</i> .....	70
7. 6	MORSMÅLSUNDERVISNING.....	71
7.6.1	<i>Romanés</i> .....	72
7.6.2	<i>Læremidler på romanés</i> .....	72
7. 7	ROMANÉSUNDERVISNING .....	72
7.7.1	<i>Morsmålsundervisning i et skolehistorisk perspektiv</i> .....	73
7. 8	MORSMÅLSINSTRUKTØRENE BETYDNING.....	74
7.8.1	<i>Morsmålsinstruktørens rolle</i> .....	75

7. 9 DISKUSJON .....	76
7. 10 OPPSUMMERING .....	77
<b>8.0 NEDLEGGELSEN AV SKOLETILBUDET FOR ROMBARNA .....</b>	<b>79</b>
8. 1 FORANDRING I SYNET PÅ ROM .....	79
8.1.1 Konsekvenser av "Diamantsvindelen" .....	79
8. 2 OMLEGGING AV TILTAKENE FOR ROM .....	80
8. 3 ET POLITISK SKIFTE I SYNET PÅ ROM .....	81
8.3.1 Særordningene møter kritikk .....	81
8.3.2 "Antenne ti" .....	83
8.3.3 Særordningene for rom legges ned .....	84
8. 4 FRA EN MULTIKULTURALISTISK SKOLEPOLITIKK TIL EN LIBERALISTISK SKOLEPOLITIKK .....	85
8.4.1 Lærernes protest mot nedleggelsen av skoletilbudet .....	86
8.4.2 Brudd med den multikulturalistiske skolepolitikken .....	87
8.4.3 Endring i minoritetspolitikken .....	88
8. 5 SKOLESITUASJONEN ETTER 1992 .....	89
8.5.1 Nedgang i rombarnas skoledeltakelse .....	90
8. 6 OPPSUMMERING .....	91
<b>9. 0 AVSLUTNING .....</b>	<b>93</b>
9. 1 OPPRETTELSEN AV SKOLETILBUDET FOR ROMBARNA .....	93
9. 2 GJENNOMFØRING OG ORGANISERING AV SKOLETILBUDET .....	94
9. 3 NEDLEGGELSEN AV SKOLETILBUDET FOR ROMBARNA .....	96
9. 4 UTPRØVING AV ANDRE SKOLETILBUD ETTER 1992 .....	97
9. 5 LÆRE AV HISTORIEN? .....	99
9. 6 FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING .....	99
<b>10. REFERANSER .....</b>	<b>101</b>
10. 1 UTRYKTE KILDER: .....	101
10.1.1 Riksarkivet .....	101
10.1.2 Utdanningsetaten .....	101
10.1.3 Oslo byarkiv .....	102
10. 2 TRYKTE KILDER: .....	102
10. 3 LITTERATURLISTE .....	102
10. 4 INTERNETTKILDER .....	107
<b>VEDLEGG 1. INTERVJUGUIDER .....</b>	<b>109</b>
INTERVJUGUIDE TIL MORSMÅLSINSTRUKTØR .....	109
INTERVJUGUIDE TIL ROMELEV .....	109
INTERVJUGUIDE TIL ROM-LÆRER .....	109
<b>VEDLEGG 2. INFORMASJONSSKRIV TIL INFORMANTER .....</b>	<b>110</b>
<b>VEDLEGG 3. ARKIV-TABELL .....</b>	<b>111</b>

## Forord

Jeg har lenge vært opptatt av det flerkulturelle norske samfunnet og det var min motivasjon for å søke masterprogrammet i Internasjonal og flerkulturell utdanning ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Da jeg begynte å studere ved masterprogrammet var jeg sikker på at jeg ønsket å skrive en oppgave som omhandlet integrering. Jeg må rose lærerne ved studiet for deres engasjement og interessante vinklinger i forelesningene. Takket være en spesielt interessant forelesning og ved hjelp av professor Joron Pihl fant jeg ut at jeg ønsket å skrive oppgaven min om den nasjonale minoriteten rom. Å skrive denne masteroppgaven har vært en lærerik prosess og en nyttig faglig reise. Reisen har til tider har vært krevende, allikevel setter jeg umåtelig pris på de erfaringene jeg har fått.

Jeg vil takke mine veiledere, Marit Storhaug og Per Haave, for gode samtaler, lærerik veiledning og støtte underveis.

Jeg hadde aldri klart meg uten motivasjon, støtteord og morsomme stunder med mine kjære medstudenter. Vi gjorde masterrommet til et godt sted å være. Jeg vil også takke venner, familie og min kjære samboer som har støttet meg gjennom denne prosessen og gitt meg nytt mot i tøffe perioder.

Anette Fuglevik.  
Drammen, juli 2014.

# Summary

The focus of this thesis has been the Norwegian authorities' educational program for the Roma children from 1973–1992.

Multicultural thinking inspired the creation of the educational program, and it entailed a criticism of the Norwegian authorities' previous assimilation politics for minorities. As opposed to previous politics, minorities were recognized as an ethnic minority with the right to live. In order for the integration to occur on the terms of the minority, the Norwegian school were to respect the Roma culture, language and their way of living. Special classes with training in basic subjects were created for the Roma children. Thus, they did not interact directly with other students.

School appeared as a secondary activity in the lives of the Roma children. There was little interaction between Roma students and other students. Attendance was low and few children completed their education in the period 1973–1992. The children's parents did not motivate their children to attend school. For the Roma families the school represented the Norwegian society's knowledge, interests and values.

The educational program was part of an integration strategy. However, there is a question whether the educational program in reality was in compliance with this strategy. The content of and the way the training was conducted pointed in the direction of traditional assimilation, where minorities were included in the society on the terms of the majority.

In the late 1980s and early 1990s special measures were criticised. It was argued that these measures involved special treatment of minorities. This critique was rooted in a liberalistic ideology. The main argument in this liberalistic critique was that the Roma children should be treated in the same way as other Norwegian students. The same laws and rules should apply for them as for the children of the majority.

The closing of the special educational program for the Roma children in 1992 happened due to a call for "normalization". The closing of the program led to an even lower attendance than before. Very few Roma children went to school after 1992. The Roma lost an important contact with the Norwegian society.

# Sammendrag

Denne oppgaven omhandler norske myndigheters skoletilbud til de norske rombarna i perioden 1973–1992.

Opprettelsen av skoletilbudet var inspirert av en multikulturalistisk tenkning, som innebar en kritikk av myndighetenes tradisjonelle assimileringsspolitikk overfor minoriteter. Til forskjell fra tidligere ble norske rom anerkjent som en etnisk minoritet med livets rett. For å fremme integrering i det norske samfunnet på folkegruppens egne premisser, skulle gruppens kultur, språk og levemåte respekteres og tas hensyn til i skolesammenheng. Det ble opprettet egne skoleklasser for rombarna, som skulle få opplæring i grunnleggende skolefag.

Skolen fremsto som en sekundær aktivitet i rombarnas liv. Det var lite interaksjon mellom romelever og andre skoleelever. Oppmøtet var lavt og få rombarn fullførte skolegangen i perioden 1973–1992. Foreldrene motiverte i liten grad barna til å gå på skolen. For romfamiliene representerte skolen det norske majoritetssamfunnets kunnskaper, interesser og verdier.

Skoletilbudet ble planlagt som et ledd i en integreringsstrategi. Det er likevel et spørsmål om skolen i realiteten kom til å fungere i samsvar med denne strategien. Innholdet i og måten undervisningen ble lagt opp på, trakk mer i retning av tradisjonell assimilering, som innebar inkludering på storsamfunnets premisser.

På slutten av 80-tallet og begynnelsen av 90-tallet ble særordninger satt under kritikk, med den begrunnelsen at slike ordninger innebar en forskjellsbehandling av minoriteter. Mye av kritikken hadde rot i en liberalistisk ideologi. Et hovedargument i den liberalistisk funderte kritikken var at rombarna skulle behandles på samme måten som alle andre elever. De samme lovene og reglene skulle gjelde for dem som for majoritetssamfunnets barn.

Kravet om ”normalisering” førte til at skoletilbudet til rombarna ble nedlagt i 1992, med det resultatet at rombarnas skoledeltakelse sank ytterligere. Få rombarn gikk på skolen etter 1992. Selv om romfamiliene i liten grad hadde benyttet seg av det tidligere skoletilbudet for sine barn, innebar avviklingen av tilbudet at de mistet en viktig kontakt med majoritetssamfunnet.



# 1.0 Innledning

I dagens norske samfunn er debatten omkring rom svært aktuell og debattene dekkes av media på ulike måter. Media beskriver den pågående rettssaken som deler av romgruppen er innblandet i og hvordan store deler av rom-samfunnet har reist ut av Norge på bakgrunn av konflikten.<sup>1</sup> Likeledes er debatten om tilreisende rom også svært tydelig i mediebildet. I den sistnevnte debatten dukker det i mange tilfeller opp spørsmål om hvordan det norske samfunnet kan løse ”tiggerproblemet” som rom sies å utgjøre. I bunn og grunn handler debatten om at rom fremstår som et ”problem” og som en gruppe mennesker som er ulik ”oss” nordmenn. Hvordan skal norske myndigheter forholde seg til denne ulikheten? Hvordan bør romgruppen integreres i samfunnet? Rom som et ”problem” i samfunnet er derimot ikke et nytt fenomen. Norske myndigheter har i mange tiår forsøkt å finne frem til passende integreringsstrategier. Denne oppgaven vil se på de ulike strategiene for integrering norske myndigheter har ført overfor romgruppen. De ulike integreringsstrategiene har blant annet vært reflektert i skoletilbudet for rombarna i perioden 1973–1992. Jeg vil derfor ta for meg skoletilbudet og bruke det som et historisk eksempel på hvilke strategier norske myndigheter har ført overfor rom.

Målet med denne studien er å undersøke norske myndigheters skoletilbud for rombarna i perioden 1973–1992. Min overordnede problemstilling er:

- Hvilken integreringsstrategi lå til grunn for norske myndigheters skoletilbud for rombarna?

For å besvare den overordnede problemstillingen vil jeg ta utgangspunkt i disse forskningsspørsmålene:

- Hvorfor ble det opprettet et skoletilbud for rombarna?
- Hvordan var skoletilbudet organisert og gjennomført?
- Hvorfor ble skoletilbudet nedlagt?

---

<sup>1</sup> Konflikten står beskrevet i ulike avisartikler, men den er grundigst beskrevet i en avisartikkel fra Morgenbladet årgang 194, desember 2013, nr. 50, s. 8–15 (Sætre og Gaare, 2013). Konflikten foregår innad i den norske romgruppen og mellom de ulike familiene. Den aktuelle rettsaken handler blant annet om et overfall som skjedde inne på Torshov bingo i 2013. Fire menn med romsk opprinnelse var i 2014 tiltalt i denne saken og ble senere dømt.

## **1.1 Bakgrunn for valg av tema**

Jeg har lenge hatt en stor interesse for norsk integreringspolitikk, spesielt innenfor skolefeltet. Gjennom en forelesning av Maria Rosvoll, seniorkonsulent ved Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter, ble jeg kjent med problematikken vedrørende norske roms situasjon i Norge. Heftet ”Antisiganisme, stereotyper og diskriminering av rom” (2012), som Rosvoll har skrevet i samarbeid med Natasha Bielenberg, vekket min interesse ytterligere. Rosvoll og Bielenberg har skrevet om romgruppen i et historisk perspektiv, de har tatt for seg antisiganistiske holdninger i det norske samfunnet og dagens situasjon for rom i korte trekk.<sup>2</sup>

Forskningen i denne oppgaven har tatt utgangspunkt i kvalitativ metode. Innsamlingen har foregått i ulike arkiver. Her har jeg funnet brev, evalueringer og rapporter som har hjulpet meg å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene mine. Jeg har også foretatt kvalitative intervjuer med personer som var tilknyttet skoletilbudet for rombarna i perioden 1973–1992. Ved å skrive denne oppgaven håper jeg å bidra til å heve kunnskapen på området og kanskje hjelpe til med en økt forståelse av skolesituasjonen til rom i dag. Denne oppgaven kan være av interesse for de som er opptatt av rom og deres skolehistorie. Likeledes for de som er interessert i norske myndigheters minoritetspolitikk fra 1973–1992.

## **1.2 Rom og minoritetspolitikk**

Rom har utgjort en minoritet i det norske samfunnets historie. De har blitt oppfattet som en særegen folkegruppe på bakgrunn av deres etnisitet. Rom utgjør en svært liten andel av den norske befolkning og de står i en maktmessig underlegen stilling i samfunnet.

Minoritetsgrupper i Norge hadde frem til 1970-tallet vært utsatt for assimileringsspress, det var forventet at de skulle tilpasse seg det norske samfunnet og bli som majoriteten. Et vendepunkt kom da rom sammen med romani, jøder, kvener og skogfinner i 1999 ble anerkjent som nasjonal minoritet. Da ratifiserte Norge ”Europarådets rammekonvensjon om vern av nasjonale minoriteter av 1994” (Lidén, 2005). Anerkjennelse som nasjonal minoritet betyr at minoritetsgrupper har rett til å bevare sin kultur, språk og levested, og at deres kultur skal møtes med respekt. Minoriteters historie og deres lange tilknytning til

---

<sup>2</sup> Antisiganisme er en form for rasisme rettet mot rom. Maria Rosvoll og Natasha Bielenberg definerer begrepet slik: ”en ideologi basert på en rasemessig overlegenhet, en form for avhumanisering og institusjonell rasisme, næret av en historisk diskriminering” (2012, s. 7).

landet ligger til grunn for denne anerkjennelsen. Ifølge forskeren Hilde Lidén (2005) er statusen som nasjonal minoritet en oppreisning for tidligere assimileringsspress, overgrep og diskriminering. Professor Joron Pihl hevder at det skjedde et skifte fra en statlig assimileringsspolitikk overfor minoriteter til en statlig anerkjennelse av nasjonale minoriteter i 1999 (Pihl, 2010). Dette skiftet i integreringspolitikk overfor rom, kan vi spore i offentlige dokumenter allerede på 1970-tallet. På 70-tallet ble det skrevet to dokumenter som omhandlet rom og deres vilkår i det norske samfunn. Det ene var ”Innstillingen om arbeidet blant norske sigøynere” (1970) og det andre var den påfølgende Stortingsmelding 37 (1972–73) ”Om tiltak for de norske sigøynere”.

Disse offentlige dokumentene satte roms levekår på den politiske agendaen. Det var skrevet spesielt om bosituasjonen, utdannessituasjonen og den manglende karriereveien til rom. Det ble foreslått tiltak for å integrere rom i det norske samfunnet. Ulike integreringsstrategier ble diskutert i disse dokumentene og en ny måte å tenke minoritetspolitikk fant sted.

Det nye tankesettet ovenfor minoriteter i Norge skilte seg ut og brøt med den tidligere assimileringstanken som hadde gått ut på at minoriteter skulle bli lik resten av den norske befolkningen. Synspunkter og holdninger som kom til uttrykk i disse dokumentene representerte, er etter hva jeg har kommet fram til i analysen av disse dokumentene, et brudd med den minoritetspolitikken som hadde vært ført i Norge inntil den tid. På 80-tallet oppstår det et behov for en omlegging av integreringspolitikken. Hvordan de ulike integreringsstrategiene ble reflektert i skoletilbudet for rombarna er tema for kapittel 7.

### **1.3 Rombarnas skoletilbud**

På 1960-tallet opprettet Skoleetaten i Oslo kommune et eget skoletilbud for rombarn, den såkalte Sigøynerskolen. Dette var ikke et regulært skoletilbud og omfattet ikke hele romgruppen. Dette skoletilbudet ble i ettertid ansett som utilstrekkelig og mangelfullt, men la etter all sannsynlighet grunnlaget for skoletilbudet for rom på 1970-tallet.

Det nye skoletilbudet ble opprettet i samsvar med den overnevnte Stortingsmelding 37 (1972–73) ”Om tiltak for de norske sigøynere”. Begrunnelsen for at et eget skoletilbud ble opprettet på 1970-tallet var roms ståsted i det norske samfunnet. Etter 2. verdenskrig hadde rom kjempet for å få tilbake sitt norske statsborgerskap som var fratatt dem før krigen. På

1970-tallet fikk de siste norske rom oppholdstillatelse. Romgruppen ble en del av det norske samfunnet, men deres livsstil og reising ble sett på som svært uvanlig av norske myndigheter. Diskusjonen handlet om hvordan rom kunne integreres på best mulig måte i det norske samfunnet. Skoletilbudet for rombarna var et av flere tiltak som ble opprettet i 1973 for å møte behovet for integrering i samfunnet.

Stortingsmelding 37 satte et særlig fokus på romgruppen og deres livsvilkår. Med utgangspunkt i denne meldingen ble skoletilbudet opprettet og fikk en mer organisert form enn skoletilbudet på 1960-tallet. Tidsperioden for denne oppgaven vil derfor begynne i 1973, med opprettelsen av den første skoleklassen, og strekke seg til 1992, med nedleggelsen av den siste skoleklassen. Skoletilbudet for rombarna skulle være spesielt tilpasset rom i grunnskolealder og var underlagt Skoleetaten i Oslo. Det innebar at rom fikk egne skoleklasser og undervisning foregikk i brakker nær roms bosted. Det geografiske utgangspunktet for oppgaven vil i hovedsak være Oslo. Flesteparten av rom bodde i Oslo, og det var også først og fremst der grunnskolene hadde et spesielt tilbud for rombarna.

#### **1.4 Begrepsavklaringer**

Underveis i skriveprosessen har det dukket opp begreper som jeg har måttet klargjøre. I påfølgende avsnitt vil jeg derfor redegjøre for begrepsbruken videre i oppgaven.

##### **1.4.1 Sigøynerskolen**

Sigøynerskolen kan referere til to ulike skoletilbud, tilbudet på 1960-tallet og tilbudet fra 1973–1992. I denne oppgaven bruker jeg betegnelsen Sigøynerskolen når jeg refererer til skoletilbudet på 1960-tallet. Tilbudet i grunnskolen fra 1973–1992 vil som en fellesbetegnelse omtales som skoletilbudet. I deler av litteraturen og i enkelte kilder omtales også dette skoletilbudet som romanésklasser eller romanéstasjoner. I kapittel 7 vil jeg tydeliggjøre forskjellen på disse begrepene, men i hovedsak er dette klasser og stasjoner der rekrutteringen av elever foregikk på bakgrunn av den romske etnisiteten.

##### **1.4.2 Tilreisende eller norske rom?**

Det er viktig å spesifisere hvilken gruppe rom det er snakk om. Det er ikke snakk om rumenske rom som i dag (2014) kommer til Norge for å tigge eller finne arbeid. Oppgaven

omhandler en liten minoritetsgruppe som det ble opprettet særordninger for på 1970-tallet.<sup>3</sup> Forskeren Ole Kristian Hjemdal hevdet i sin ”Evaluerings av arbeidet med sigøynere” (1982) at den norske rombefolkningen i 1972 besto av 133 personer. Maria Rosvoll og Natasha Bielenberg (2012) hevder at det i dag er om lag 700 mennesker med rombakgrunn i Norge.<sup>4</sup> Den norske romgruppen snakker romanés. Ved hjelp av språkanalyser kan deres opprinnelse spores tilbake til India og indiske dialekter på 1000-tallet. Journalisten Tore-Jarl Bielenberg (2012) peker på hvordan man kan følge rom sine reiseveier gjennom ulike land ved hjelp av ord som de har plukket opp i samfunnene de har levd i. Ifølge lingvisten Lars Gjerde (2001) kan vi spore norske rom sin opprinnelse fra ungarske dialekter til det franske språket og videre til skandinaviske språk i dag.

#### **1.4.3 Rom eller sigøynere?**

Det norske språkrådet har anbefalt at ordet ”rom” skal brukes om den gruppen som tidligere ble kalt for sigøynere i Norge. Argumentet for dette, skriver Tore-Jarl Bielenberg, er at ordet ”sigøynere”, helt siden slavedriften i Romania, og særlig etter andre verdenskrig, har vært negativt ladet (Bielenberg, 2012). Skiftet fra ”sigøynere” til ”rom” har derimot ikke vært enkelt. Noen ”sigøynere” kaller seg nemlig ikke for ”rom” selv, men for eksempel ”sinti”, ”manoush”, ”romanichal” eller ”kalé” (Bielenberg, 2012).

I norsk sammenheng har Raya Bielenberg på den ene siden uttrykt at hun forlanger å bli kalt ”sigøynere”. Likeledes har også en av Polykarp Karoli sine sønner uttrykt, da han ble spurt om de rumenske tiggerne, at ”de er ikke sigøynere som oss” (Bielenberg, 2012). På den andre siden finner vi Jan Jansen som NRK beskriver som talsperson for romgruppen. Han ber media om å bruke ordet ”rom” i stedet for ”sigøynere”. Han argumenterer for at ordet ”sigøynere” er rasistisk og at dette kan sammenlignes med den rasistiske betydningen av ordet ”neger” (NRK, 2008).

---

<sup>3</sup> Særomsorg/særtiltak/særordning kan bety iverksetting av særlige ordninger som kommer bestemte grupper i samfunnet til gode, og som på vesentlige punkter skiller seg fra generelle ordninger. Det kan også bygges opp et eget forvaltningsapparat som ivaretar oppgaver og tiltak som ellers er lagt til ordinære organer (Ot.prp. nr. 28, 2002/03, introduksjonsloven).

<sup>4</sup> Tallet er hentet fra Arbeids- og inkluderingsdepartementet og deres ”Handlingsplan for å bedre levevilkårene for rom i Oslo” (2009). Tallet på norske rom som oppholder seg i Norge i dag (2014) er nok også mindre enn 700 personer på grunn av et høyt konfliktnivå mellom de norske storfamiliene. Dette har blitt påpekt av ulike informanter under datainnsamlingen til oppgaven.

Som vi ser er det uenighet om ordet ”rom” og det er uklart hvilken betegnelse som anses som korrekt. Noen rom hevder at det er greit at ”sigøyner” blir brukt, men ikke av andre enn rom selv. En av mine informanter uttrykker det slik:

For meg er det veldig viktig [å bruke ”rom”] når det kommer til ikke-hverdagslig språk, [...] når det kommer til myndigheter, bøker, aviser eller sånne ting, så vil jeg ha det med ”rom”. (Maria, 2013).

I denne oppgaven vil jeg bruke ordet ”rom” om gruppen av to grunner. For det første fordi det er det offisielle norske ordet og for det andre fordi oppgaven – som en akademisk tekst – faller utenfor hverdagslig språk. Derimot vil ordet ”sigøyner” dukke opp i omtale av arkivkildene fordi på tiden kildene ble skrevet var ikke ordet ”rom” brukt av norske myndigheter.

### **1. 5 Oppgavens disposisjon**

I kapittel 1 har jeg skrevet om bakgrunnen for valget av temaet for oppgaven. Jeg har også presentert problemstillingen min og forskningsspørsmålene mine. I neste kapittel, kapittel 2, vil jeg skrive om den tidligere forskningen om skolegangen til rom i Norge. Her tar jeg også for meg bruken av politiske dokumenter i oppgaven. Oppgaven er en kvalitativ studie og består av dokumentinnsamling fra arkiver og noen intervjuer. Hvordan jeg har gått frem for å samle inn dataene samt noen metodiske overveielser, legger jeg frem i kapittel 3.

Romgruppens særegne kultur og livsstil blir tatt opp i kapittel 4. Her problematiserer jeg også roms tilpasning til det norske samfunnet og roms syn på skolegang.

I kapittel 5 presenterer jeg det teoretiske og konseptuelle rammeverket for oppgaven. Her tar jeg nærmere for meg de ulike integreringsstrategiene som er relevante for videre diskusjon. For å kunne plassere skoletilbudet for rombarna i en historisk kontekst, har jeg også tatt for meg de skolepolitiske strømningene i samfunnet i den aktuelle tidsperioden.

De tre neste kapitlene 6, 7 og 8 er inndelt i henhold til forskningsspørsmålene. Her blir funnene mine analysert og diskutert. Jeg har valgt å ikke bruke plass på et eget kapittel der jeg presenterer funnene mine. Snarere har jeg plassert funn, analyse og diskusjon i samme kapitler. Jeg gjorde dette for å skape en mer helhetlig presentasjon av forskningen min og temaet som undersøkes.

I kapittel 6 tar jeg for meg opprettelsen av skoletilbudet. I dette kapitlet ser jeg nærmere på de politiske strømninger i det norske samfunnet på 1970-tallet som ønsket å bryte med den tidligere assimileringspolitikken overfor minoriteter. Jeg diskuterer i dette kapitlet hvordan disse strømningene ser ut til å ha ligget til grunn for sentrale endringer i myndighetenes minoritetspolitikk.

Hvordan skoletilbudet til romelevene ble realisert er tema for kapittel 7 der jeg tar for meg innhold, organisering og gjennomføring av skoletilbudet. Jeg har delt historien med eget skoletilbud for rom opp i tre ulike perioder, fra opprettelsen av skoletilbudet i 1973 til nedleggelsen i 1992.

Kapittel 8 handler om årsaker til at skoletilbudet ble lagt ned i 1992. Jeg diskuterer hvorvidt begrunnelsene for nedleggelsen av skoletilbudet var påvirket av nye politiske strømninger i samfunnet. Til sist i dette kapitlet ser jeg på hvilke konsekvenser det fikk for rombarna at skoletilbudet ble nedlagt.

I kapittel 9, det siste kapittel i denne oppgaven, oppsummerer jeg oppgaven i sin helhet. Jeg ser til slutt på andre skoletilbud som har vært utprøvd i ettertid, før jeg stiller spørsmål om hva vi kan lære av historien? Til sist trekker jeg frem forslag til videre forskning om rom og skolegang.

## 2.0 Forskningsinnsats om rom i Norge

Gjennom flere litteratursøk til denne oppgaven har jeg funnet ut at det er lite forskning om rombefolkningen i Norge. Hilde Lidén (2005) skriver at det ikke hadde blitt foretatt noen stor forskningsinnsats om rom verken i Sverige, Danmark eller Norge. Etter Lidén skrev dette har Sverige utvidet sin forskning om svenske rom. I 2006 ble avhandlingen til Christina Oglac-Rodell utgitt: "Den romska minoriteten i majoritetssamhällets skole. Från hot till möjlighet". Hun skriver om den romske minoritetens skolesituasjon og møte med majoriteten fra midten av 1900-tallet frem til 2006.

Den svenske regjeringen besluttet i 2012 å nedsette en strategi for inkluderingen av svenske rom. Målet for regjeringen er at rom som fyller 20 år i 2032, skal ha likeverdige muligheter i det svenske samfunnet som andre jevnaldrende (Skolverket, 2014). Et skritt på veien er den forskningsbaserte studien fra den svenske regjeringen som kom ut denne våren: "Den mörka och okända historien – Vitbok om övergrep och kränkningar av romer under 1900-talet" (2014). Studien belyser overgrep og diskriminering av rom i Sverige. Den svenske regjeringen anser dette som et viktig dokument som skal styrke arbeidet med roms menneskerettigheter.

Jeg har imidlertid valgt å avgrense søket etter tidligere forskning til å omfatte rom i Norge, spesielt med tanke på forskning om rom og skolegang. Selv om egne klasser for rom ikke har vært særegent for Norge, kan det se ut til at Norge var først ute med slike organiserte skoleklasser. Både Sverige og Danmark har også hatt egne klasser for rombarn (Oglac, 2006; Fenger–Grøndahl, 2008). Erfaringene fra disse skoletilbudene for rombarn i våre naboland kommer jeg tilbake til i kapittel 6 og 7.

Da jeg begynte å undersøke skolefeltet, fant jeg tre oppgaver der skoletilbudet nevnes eksplisitt. Hilde Lidéns magistergradsavhandling "Vokse opp som sigøynere i Norge: sosialisering i en etnisk minoritetsgruppe" (1990), Torbjørg Bay sin hovedfagsrapport "Før det er for sent: sigøynernes livsbetingelser i Norge" (2002), og til sist Veronica Myking sin masteroppgave "Uekte barn av nasjonen. En studie av norsk politikk og lovgivning ovenfor romfolket" (2009).



## **2. 1 Tidligere forskning om skolegangen til rombarna**

Hovedfokuset til Hilde Lidén var sosialiseringprosessen til rombarna. Lidén gjorde undersøkelser i en barnehage, men også i romanésklasser og på en ungdomsklubb, og hun foretok en grundig gjennomgang av roms kulturelle trekk. Denne gjennomgangen er svært nyttig som en innføring om rom, men det må også nevnes at Lidéns magistergradsavhandling er 24 år gammel (1990). En del kan ha forandret seg siden da. Lidén går i dybden av hvordan det er å vokse opp som rom i det norske samfunnet på 1990-tallet. Hun skriver om barnehagen og samhandlingen mellom rombarna. Lidén beskriver ikke selve skoletilbudet inngående, men diskuterer sosialiseringprosessen og dynamikken i skoleklassene. Hun konkluderer med: ”Skolegangen gir ikke grunnlag for et utvidet potensiale av handlingsstrategier, men tvert i mot forsterker det ståstedet som elevene har som medlemmer av en etnisk minoritetsgruppe” (Lidén, 1990, s. 199). Jeg har vært inspirert av Lidéns avhandling og bruker den aktivt i mine diskusjonskapitler.

Torbjørn Bay sin hovedfagsoppgave er av nyere dato (2002) og hun tar for seg den norske rombefolkningen og leveforholdene deres. Hun ser på rom sin aktuelle livssituasjon og formidler rom sine vurderinger av egen tilværelse og ønsker for fremtiden. Målet til Bay var å øke kjennskapen til og forståelsen av den romske kulturen og levemåten, samt sette lys på deres utsatte posisjon i samfunnet. I likhet med Lidén ser også Bay på skoletilbudet for rom. Etter en kort gjennomgang av skoletilbudet konkluderer Bay med at: ”tross en bred satsning på undervisning, lyktes en i liten grad i å få barna på skolen” (Bay, 2002, s. 65). Der Lidén sin avhandling slutter tar Bay sin beskrivelse av skoletilbudet over. Bay skriver kort om skolesituasjonen på slutten av 1990-tallet, og legger da særlig vekt på at rombarnas skoledeltakelse gikk drastisk ned etter at romanésklassene ble nedlagt (Bay, 2002).

Veronica Mykings masteroppgave i historie handler om politikken norske myndigheter førte ovenfor norske rom fra 1970-tallet og frem til 2008. Skolegangen er et av mange temaer Myking gjennomgår i sin avhandling. Hun gir en fin innføring i myndighetenes skoletilbud til de norske rombarna i perioden 1970–2008. Myking har et mer overordnet blikk på skolegangen for rom enn Lidén og Bay har.

De overnevnte avhandlingene har et annet fokus enn denne masteroppgaven.

Avhandlingene tar ikke direkte for seg skoletilbudet til rombarna, snarere er skoletilbudet

ett av flere temaer som blir diskutert. Jeg har brukt disse oppgavene til å skape meg en oversikt på feltet, og de har også introdusert meg for relevant litteratur. Siden lite er skrevet om skoletilbudet for rombarna i perioden 1973–1992 håper jeg at min oppgave vil kunne bidra til mer kunnskap på dette området.

## **2. 2 Annen litteratur**

Jeg ønsker også å omtale forfatterne bak noe av litteraturen jeg bruker i oppgaven, blant annet fordi noe er skrevet av forfattere uten forskerbakgrunn. Felles for forfatterne er at de kjenner rommiljøet i Norge godt.

Journalisten Tore-Jarl Bielenberg har skrevet boka ”Romá/sigøynere– igår, idag, imorgen” (2012). Bielenbergs bok er et av de nyere bidragene til litteraturen om rom i Norge. Boka hans har en gjennomgang av historien til rom, og er spesielt opptatt av roms russiske opprinnelse og norske roms situasjon gjennom historien.

Lingvisten Lars Gjerde beskrives av Bay som ”sigøynerkjenner” og er en av få *gaze* (ikke-rom) som behersker språket romanés. Han arbeidet tidligere som lærer for voksne rom (Bay, 2002). Jeg bruker heftet ”The Rom in Norway” (1996) og artikkelen ”Rom i Norge– en historikk” (2001). I heftet skriver han om problematiske aspekter ved å få rombarna på skolen etter at romanésstasjonene ble lagt ned. Gjerde skriver også litt om skoletilbudet på 1970-1990-tallet.

## **2. 3 Politiske dokumenter**

I oppgaven bruker jeg ”Innstillingen om arbeidet blant norske sigøynere” (1970) og Stortingsmelding 37 (1972–73) ”Om tiltak for norske sigøynere”, heretter Stortingsmelding 37, til å diskutere skoletilbudet. Siden Odd Nordland var en sentral aktør innenfor forskning på rom og ledet arbeidsutvalget som skrev ”Innstillingen om arbeidet blant norske sigøynere” (1970), vil jeg heretter referere til arbeidsutvalget og deres utredning som Nordlandutvalget. Utredningen fra Nordlandutvalget ligger til grunn for Stortingsmelding 37. Innholdet i Stortingsmelding 37 ligger svært nær innholdet i utredningen til Nordlandutvalget. Videre vil jeg kort se på bruken av en stortingsmelding som kilde i min oppgave.

En stortingsmelding er et dokument fra regjeringen til Stortinget. En stortingsmelding innbyr ikke til vedtak og er ikke av en forpliktende karakter. Behandlingen resulterer

vanligvis i at meldingen blir vedlagt protokollen. Det vil si at meldingen har vært behandlet av Stortinget. Grunnen til at man ikke realitetsvoterer over meldinger er at de til dels er årsmeldinger eller ”lufting” av saker som senere fører til vedtak. Meldingene kan også være fremtidsrettet og drøfte nye tiltak som det ennå er for tidlig å utarbeide detaljerte bestemmelser om. Mange stortingsmeldinger har utredninger som bilag, i dag kalles disse for Norges Offentlige Utredninger (NOU) (Kjelstadli, 1999). I dette tilfellet ville innstillingen fra Nordlandutvalget i dag blitt lagt frem som en NOU.

Stortingsmelding 37 ble anbefalt av Sosialdepartementet 19. januar 1973. På bakgrunn av denne meldingen utarbeidet Stortingets sosialkomité en innstilling til Stortinget i plenum, med forslag om at stortingsmeldingen skulle vedlegges protokollen. Da saken kom opp i Stortinget 10. april 1973, ble stortingskomiteens innstilling enstemmig vedtatt.<sup>5</sup>

Selv om stortingsmeldinger ikke innbyr til vedtak tillegges utredningen til Nordlandutvalget og Stortingsmelding 37 stor vekt i arbeidet med rom. Blant annet ble Sigøynerkontoret opprettet etter forslag fra Nordlandutvalget og Stortingsmelding 37. Jeg vil bruke disse to dokumentene til å diskutere opprettelsen av skoletilbudet for rombarna fordi de sier noe om hvilke begrunnelser som lå til grunn for skoletilbudet. Dette vil jeg diskutere i kapittel 6 i oppgaven.

---

<sup>5</sup> Stortingsmelding 37 (1972–73): Om tiltak for de norske sigøynere”. Med kommentarer. Stortingsforhandlingene: [https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1972-73&paid=7&wid=a&psid=DIVL411&pgid=c\\_0068](https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1972-73&paid=7&wid=a&psid=DIVL411&pgid=c_0068)

## 3.0 Metode

Formålet med dette kapitlet er å vise hvilke metodiske valg som ligger til grunn for forskningen i oppgaven. Jeg ønsker å redegjøre for forarbeidet og gjennomføringen av undersøkelsene. I avsnittet om forskningsetikk drøfter jeg spørsmålet om minoriteter i arkiv og majoritetens makt ved arkivering. Jeg vurderer her også min rolle som forsker. Avslutningsvis diskuterer jeg kvaliteten av forskningen min med utgangspunkt i Guba og Lincoln (1985) sitt begrep om "trustworthiness". Dette begrepet deles inn i fire underbegreper: troverdighet, overførbarhet, pålitelighet og bekreftbarhet. Jeg vil vise hvordan jeg har brukt disse fire begrepene til sist i dette metodekapitlet.

### 3.1 Mitt utgangspunkt

Temaet for oppgaven er et dagsaktuelt problem. Det handler om hvordan minoriteter skal integreres i det norske samfunnet. Jeg har valgt å gå historisk til verks for å belyse dette spørsmålet. Skoletilbudet for rombarna er et historisk eksempel på myndighetenes ulike strategier for integrering. Jeg har brukt kvalitativ metode fordi jeg søker å forstå og få et mer helhetlig bilde av skoletilbudet. Hensikten med denne kvalitative studien er å oppnå mer utfyllende kunnskap om skoletilbudet og de integreringsstrategiene som påvirket tilbudet. Siden lite er skrevet om temaet, håper jeg at oppgaven kan være et utgangspunkt for senere tilnærminger til temaet.

Jeg har jobbet ut i fra en overordnet problemstilling og tre forskningsspørsmål.

Innhenting av svar på forskningsspørsmålene har foregått ved hjelp av dokumentinnsamling og kvalitative intervjuer. Det vil si at jeg har både skriftlige og muntlige kilder. Studien har vært inspirert av en fenomenologisk forskningsstrategi. Jeg har vært opptatt av å forstå skoletilbudet ut i fra aktørenes egne perspektiver og å beskrive hvordan skoletilbudet ble oppfattet av informantene mine (Kvale og Brinkmann, 2009). De muntlige kildene består av fire intervjuer jeg gjennomførte høsten 2013. Jeg ønsket med disse intervjuene å få innsikt i informantenes oppfatninger og erfaringer. De skriftlige kildene kan deles opp i trykte og utrykte kilder. De trykte kildene mine omfatter offentlige dokumenter, bøker og avisartikler. De utrykte kildene er innhentet fra arkiver og omfatter brev, rapporter og evalueringer.

### 3.2 Intervju

I det følgende skal jeg gjøre rede for intervjuundersøkelsene jeg har foretatt i forbindelse med denne oppgaven. Jeg vil drøfte hvordan jeg har gått frem for å finne informanter,

transkribert intervjuene i ettertid og hvilken metode jeg har brukt for å analysere dataene jeg har samlet inn.

### **3.2.1 Valg av informanter**

Utvalget ble bestemt ved såkalt ”purposive sampling” (Bryman, 2012). Det vil si at utvalget skulle være relevant for forskningsspørsmålene mine. Jeg ønsket informanter som hadde god kjennskap til eller kunnskap om skoletilbudet i tidsperioden. Jeg kontaktet de aktuelle informantene ved hjelp av ”snøballmetoden” (Bryman, 2012). Det vil si at jeg tok kontakt med fagpersoner med kjennskap til rom i Norge som tipset meg om mulige informanter. Den første kontakten fikk jeg i forbindelse med to konferanser: ”Romer i Norden” den 25–26. april 2013 og ”Academic Conference: the Nazi Genocide of the Roma–Reevaluation and Commemoration” den 7. september 2013. Jeg deltok også på seminaret ”Møter mellom romer og barnevern” den 29. oktober 2013. Jeg henvendte meg direkte til informantene jeg ble tipset om. I den første samtalen opplyste jeg hvordan jeg hadde fått navnene og annen informasjon om hvem de var. Et problematisk aspekt med ”snøballmetoden” er den manglende muligheten til å generalisere funnene mine (Bryman, 2012). De ulike perspektivene som informantene mine har gitt meg tilgang til, har derimot bidratt til sette lys på skoletilbudet fra ulike sider. I denne oppgaven har jeg ikke vært ute etter å generalisere funnene, men snarere heve kunnskapen omkring skoletilbudet. ”Snøballmetoden” ga meg også den inngangen jeg behøvde i en ellers så lukket romgruppe.

Mine informanter kan deles inn i to grupper. Den ene gruppen er mennesker som har vært knyttet til den norske romgruppen, men som ikke er rom selv. Den andre gruppen er rom som har vært tilknyttet skoletilbudet. Jeg fikk tilslutt muligheten til å gjøre fire intervjuer og gjennomførte intervjuer på 30 til 60 minutters varighet.

### **3.2.2 Intervjuene**

Jeg har innhentet data ved hjelp av fire intervjuer. Disse intervjuene har jeg forsøkt å gjennomføre som såkalte kvalitative forskningsintervju. Ved hjelp av kvalitative forskningsintervjuer søker forskeren å forstå verden sett fra intervjupersonenes side (Kvale og Brinkmann, 2009). En kvalitativ intervjumetode vil være fleksibel og gi rom for at informantene kan komme med erfaringer og synspunkter. Jeg valgte å bruke en semi-strukturert intervjuguide. Denne intervjuguiden hadde ikke et fast oppsett som jeg fulgte, men inneholdt temaer som jeg ville ha dekket og forslag til spørsmålsformuleringer.

I intervjuene tok jeg utgangspunkt i mine forskningsspørsmål. Temaene jeg skulle dekke omhandlet opprettelsen, gjennomføringen og nedleggelsen av skoletilbudet. Jeg hadde forskjellige intervjuguider til de forskjellige informantene fordi hver enkelt informant hadde informasjon om skoletilbudet fra ulike perspektiver. Rominformanten representerte elevperspektivet, morsmålsinstruktøren språkperspektivet og læreren ga et lærerperspektiv. Med semi-strukturerte intervjuguider ønsket jeg å få frem ulike nyanser av temaet gjennom å lytte til hva informantene mente var viktig.

Intervjuene gjennomførte jeg i perioden august – desember 2013 i Østlandsområdet. Nedenfor følger en oversikt over informantene jeg har intervjuet. Informantene er presentert med de navnene jeg bruker i oppgaven og hvilken rolle de hadde i forbindelse med skoletilbudet til rombarna. Anonymisering av personene vil jeg komme tilbake til i avsnittet om forskningsetikk. Mine informanter har vært:

- Unn Jørstad: lærer for rombarna på 1960-tallet.
- Rom-lærer: lærer ved Løren skole i perioden 1984–1992.
- Maria: tidligere elev i klassen for rom, på midten av 1980-tallet.
- Morsmålsinstruktør: tidligere morsmålsinstruktør i klassene for rom.

### **3.2.3 Transkribering og analyse**

Jeg transkriberte og strukturerte intervjuene slik at de ble egnet for analyse. Slik fikk jeg bedre oversikt over materialet. Jeg gjorde opptak av alle intervjuene for å kunne konsentrere meg om selve intervjuet og samtidig ha muligheten til å gå tilbake igjen for å lytte på svar og formuleringer. Jeg transkriberte intervjuene rett etter de var gjennomført.

I teksten har jeg i de fleste tilfeller valgt å sitere mine informanter. Jeg har tilpasset sitatene til konteksten i oppgaven og beholdt formuleringene til informantene, med visse unntak. I ett tilfelle har jeg valgt å skrive et sammendrag av et tema jeg intervjuet min rominformant Maria om. Jeg valgte å beholde mange av informantens formuleringer og sammendraget vil derfor ha et muntlig preg.

Jeg var inspirert av ”grounded theory” som er en åpen tilnærming til analyse av kvalitative data. ”Grounded theory” krever større anlagte datainnsamlinger enn jeg har i min studie og

har til hensikt å utvikle teori gjennom en induktiv tilnærming til datamaterialet (Bryman, 2012). Dette innebærer at omfattende datamateriale, som for eksempel at intervjudata blir ”kodet” og tematisert og deretter kategorisert. Koding er en sentral del av en slik tilnærming og innebærer flere gjennomganger av datamaterialet og merking av innhold som ser ut til å ha en teoretisk betydning (Bryman, 2012; Kvale og Brinkmann, 2009). Jeg fulgte denne framgangsmåten og gikk igjennom intervjuene flere ganger. Etter hvert som jeg hadde satt meg tilstrekkelig inn i materialet, markerte jeg hvilke sitater og hvilken informasjon som kunne brukes videre i oppgaven. Deretter tok jeg utskrift av intervjuene og klippet dem opp etter temaer. Deretter sorterte jeg temaene i kategorier. Dette var en omstendelig prosess som endte i fire generelle kategorier:

- Innholdet i skoletilbudet
- Morsmålsinstruktørens rolle
- Utfordringer ved skolegang for rombarna
- Nedleggelse av skoletilbudet

For meg har analysen vært en kontinuerlig prosess. Jeg har gått frem og tilbake mellom kategoriene og forskningsspørsmålene for å kunne besvare oppgavens hovedproblemstilling på best mulig måte. Temaene og kategoriene gjenspeiler langt på vei forskningsspørsmålene mine. Det første forskningsspørsmålet som omhandler opprettelsen av skoletilbudet ble lite berørt i intervjuene og derfor gjenspeiler ikke kategoriene det første forskningsspørsmålet.

I hovedsak valgte jeg å legge vekt på de kategoriene informantene mine mente var viktig. De tre første kategoriene omhandler derfor gjennomføringen av skoletilbudet: hva slags undervisning som ble tilbudt, hvilken rolle morsmålsinstruktørene hadde og hvilke utfordringer rombarna møtte ved skolegangen sin. Disse kategoriene bruker jeg i kapittel 7. Den siste kategorien handler om de oppfatninger mine informanter hadde angående nedleggelsen av skoletilbudet og som jeg bruker i kapittel 8.

### **3. 3 Dokumentinnsamling fra arkiver**

Dokumentene ble samlet inn fra august 2013 til februar 2014. Innsamlingen foretok jeg hovedsakelig i tre ulike arkiv. I de neste avsnittene kommer det en oversikt over hvilke dokumenter jeg bruker videre i oppgaven, og hvor og hvordan jeg samlet inn disse. Til sist vil jeg diskutere bruken av dokumenter i forskning.

### **3.3.1 Riksarkivet**

Hos Riksarkivet valgte jeg arkivmapper som ikke var klausulert. Det ble ikke nødvendig å be om klausulert materialet fordi jeg fant tilstrekkelig med dokumenter som kunne bidra til å svare på forskningsspørsmålene mine.

På Riksarkivet fant jeg seks utrykte dokumenter:

- «Arbeidet med de norske sigøynere. Rapport fra en arbeidsgruppe», 1987.
- «Rapport om arbeidet på sosialkontoret perioden des. 78 til juni 79», 1979.
- «Rapport, Romanesklasse, Bjølsen skole», 1982.
- «Rapport fra sigøyrerundervisning fra Ekeberg skole, høst 1982», 1982.
- «Sigøyrerundervisning. Grunnskolen. Halvårsrapport høsten-82»  
(Gaustadbekkdalen), 1982.
- «Rapport om sigøyrerklassen på Sandaker skole høsten 1982», 1982.

### **3.3.2 Oslo byarkiv**

Ansatte ved Oslo byarkiv hadde god kjennskap til forskningsområdet og rådet meg til å søke om innsyn i arkivene etter ”Rehabiliteringskontoret” og ”Sigøyrerkontoret” samt andre arkiv for Osloskoler som hadde drevet opplæring av romelever. Jeg fikk vite at det dreide seg om dårlig organiserte og kaotiske arkiv. Derfor ble jeg rådet til selv å gjennomgå arkiveskene for å finne relevant materiale.

Jeg endte opp med å bruke fire utrykte dokumenter fra Oslo byarkiv:

- «Sigøyrerskolen 1973/74», 1974.
- «Årsrapport for sigøyrerundervisningen skoleåret 1981/82», 1982.
- «Læremidler», 1982.
- «Yrkesprosjekt for morsmålsinstruktører i romanés», 1982.

Jeg fikk tilgang til skolearkivet til Løren skole. Der fant jeg klasselister med oversikt over romanésklassene fra 1986–1992 slik at jeg kunne telle hvor mange rombarn som var skrevet inn på skolen i den aktuelle perioden.

### **3.3.3 Utdanningsetatens arkiv**

Jeg kontaktet Utdanningsetaten i Oslo kommune for å finne ut av hvor mange romanéstalende barn som har fullført grunnskolen i perioden 1973–1992. Det viste seg at det ikke fantes en slik oversikt. Derimot hadde de annet arkivmateriale som var av



interesse. Fra Utdanningsetatens arkiv bruker jeg blant annet en historikk over rom i Norge, skrevet av Lars Gjerde (2001) samt tre andre utrykte dokumenter:

- «Notat», 1993.
- «Vdr. Nedleggelse av romanesstasjon», 1992.
- «Organiseringen av sigøynnerundervisningen i Oslo skoleåret 1981/82», 1982.

### **3.3.4 Nasjonalbiblioteket**

Via nasjonalbibliotekets nettsider og digitalisering av bøker fant jeg to andre trykte dokumenter som var relevante for oppgaven og perioden:

- Stortingsmelding 37 (1972–1973) ”Om tiltak for de norske sigøynere”.
- ”Innstilling om arbeidet blant de norske sigøynere” (1970) (Nordlandutvalgets utredning).

Disse var enkle å få tilgang til siden de var digitalisert, men s. 3 og 4 manglet i Nordlandutvalgets innstilling. Disse sidene fikk jeg tilsendt etter e-postkorrespondanse med Nasjonalbiblioteket.

### **3.3.5 Bruk av dokumenter i forskning**

I forbindelse med dokumentanalyse er det viktig å kjenne konteksten dokumentet hører hjemme i og hva bakgrunnen for dokumentet er. Det vil si at det er helt nødvendig å skaffe informasjon om når, hvor og hvordan dokumentet er produsert og hvem som har produsert det (Prior, 2003). Siden jeg har innhentet mine dokumenter fra arkiv, har det vært viktig å ha i mente at dokumentene er fra en annen tidsperiode og en annen sosial kontekst enn i dag. Jeg har laget en oversikt over de dokumentene jeg har brukt og presentert de i en tabell (vedlegg 3). Tabellen er en del av analysen min og har en oversikt over tittelen på dokumentet, hva slags dokument det er (brev, notat, politisk dokument, rapport), hvem avsender av dokumentet er og hvem dokumentet er adressert til (der det har vært mulig, for eksempel fra Sigøynnerkontoret til skolesjefen). Til sist har jeg beskrevet dokumentenes innhold ut ifra tre punkter som er relevant for forskningsspørsmålene mine. Jeg har gjennomgått store mengder med dokumenter i analyseprosessen. For å finne frem til relevante dokumenter tok jeg utgangspunkt i forskningsspørsmålene mine. Jeg var interessert i hvorfor det hadde blitt opprettet et skoletilbud, hvordan tilbudet var organisert og ble gjennomført, og hvorfor skoletilbudet ble nedlagt. Valget falt i hovedsak på brev, dokumenter og rapporter som hadde til hensikt å fortelle om skoletilbudet i henhold til

mine forskningsspørsmål. Jeg utformet en tabell som jeg brukte for å skape meg den nødvendige oversikten over de relevante dokumentene.

Stortingsmelding 37 og Nordlandutvalgets utredning brukte jeg i hovedsak til å besvare første forskningsspørsmål om hvorfor skoletilbudet ble opprettet. Deretter brukte jeg en god del skolerapporter og andre evalueringer for å diskutere gjennomføringen og organiseringen av skoletilbudet. Til sist la jeg vekt på de dokumentene som omhandlet nedleggelsen av skoletilbudet og Sigøynerkontoret for å besvare siste forskningsspørsmål.

### **3. 4 Forskningsetikk**

I arbeidet med mitt arkivmateriale har det dukket om noen etiske spørsmål som jeg vil redegjøre for under. Det er spørsmål knyttet til arkivmaterialet om minoriteter. Hvilke dokumenter arkiveres og hvem bestemmer hva som skal arkiveres? Hvordan ivareta intervjupersonenes anonymitet? Hvordan vil mine erfaringer og oppfatninger påvirke studien? Jeg søker ikke å løse disse problemene, men snarere vise hvordan jeg som forsker har reflektert over disse spørsmålene.

#### **3.4.1 Minoriteter i arkiv**

Innholdet i arkivene er en konstruksjon som både gjenspeiler rådende maktforhold og kan være et instrument for maktutøvelse, ifølge arkivforskeren Verne Harris. Harris understreker at arkivene bare gjenspeiler en liten del av virkeligheten (Harris, 2002). Det vil si at den som sitter med makten bestemmer hva som skal arkiveres. Det er som regel majoritetsbefolkningen som besitter denne makten. Harris hevder videre at uansett hvor nøytral eller upartisk arkivaren forsøker å være så er det alltid et valg som tas, bevisst eller ubevisst (Harris, 2002). Også Kaisa Maliniemi Lindbach, som har forsket på den kvenske minoriteten, mener at arkiveringsprosessen ikke er objektiv, men at den tjener noens hensikter. Stemmen til de fattige, undertrykte og marginale er derfor ofte fraværende i det materialet som er bevart i arkivinstitusjonene (Lindbach, 2006). Harris mener at de marginaliserte stemmene må løftes fram, men erkjenner at dette er en vanskelig oppgave (Harris, 2002). Hva som blir bevart av dokumenter og hva som forkastes av dokumenter som omhandler marginaliserte minoriteter, er derfor et vesentlig spørsmål for disse gruppene. Dette er også viktig å ta i betraktning for en som skal drive forskning om minoritetene.

Rom sitt språk har inntil nyere tid vært et muntlig språk. Mange rom var og er fremdeles analfabeter. Det finnes derfor lite eller ingen dokumenter der romske stemmer kommer frem. Det er for det meste majoritetsbefolkningen sine stemmer og synspunkter som forekommer i det materialet som er bevart i arkivinstitusjonene. Dokumentene jeg har funnet er produsert av ulike offentlige institusjoner som tilhører den norske majoritetsbefolkningen. Dokumentene sier noe om hva norske myndigheter har tilbudt den norske rombefolkningen og i noen tilfeller finnes det rapporter av hvordan tilbudene har fungert. For å nyansere majoritetens fremstilling av skoletilbudet, har det vært viktig for meg å gjennomføre intervjuer med mennesker som har egne erfaringer med og vært delaktige i skoletilbudet. Blant annet har intervjuet med Maria gitt meg nyttig innsyn i den romske verden. Det samme gjelder morsmålsinstruktøren.

I tilknytning til spørsmålet om majoritet og minoritet skal det nevnes at jeg selv er representant for den norske majoriteten. Derfor er det viktig å reflektere over min rolle som forsker på den romske minoriteten. Dette vil jeg gjøre i neste avsnitt.

### **3.4.2 Min rolle som forsker**

Ifølge Kvale og Brinkmann er ikke et forskningsintervju en åpen, dagligdags samtale mellom likestilte partnere. De hevder at en intervjusituasjon er påvirket av asymmetriske maktforhold hvor intervjueren innehar vitenskapelig kompetanse. Intervjueren bestemmer temaet for intervjuet, definerer intervjusituasjonen og velger hvilke svar som følges opp gjennom intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2009). Forskningsintervjuet foregår på forskerens premisser. Kanskje blir det spesielt tydelig siden jeg som en representant for majoritetsbefolkningen, forsker på en liten minoritet?

Det er problematisk å sette opp et klart skille mellom meg som majoritetsforsker og noen av mine forskningsdeltakere som kommer fra en minoritet. Et slikt skille kan skape avstand mellom forskeren og forskningsdeltakerne. Dette har jeg forsøkt å være meg bevisst og jeg har forsøkt å utvise ”kultursensitivitet” ved å tilnærme meg dem på en etisk forsvarlig måte, og ved å vise interesse og respekt for deres erfaringer, slik man bør gjøre, ifølge forskeren Ann Merete Otterstad (2011). ”Kultursensitivitet” handler om å identifisere maktforholdet mellom forsker og deltaker. Slik kan forskeren bidra til at deltakerne er etisk komfortable og føler seg ivarettatte (Otterstad, 2011).

Jeg har forsøkt å være oppmerksom på min rolle som forsker under datainnsamlingen og i skrivningen av oppgaven. Blant annet har jeg informert godt om mitt forskningsprosjekt, møtt informantene på deres hjemmebane og tilbudt dem å se igjennom intervjuet i ettertid. Under intervjuene har jeg spurt om det er noe de ønsker å legge til og spurt om det er noe de ikke ønsket skulle komme frem. Hva jeg kan bruke i oppgaven har mine informanter vært svært tydelige på.

Jeg har deltatt på ulike konferanser og seminarer som har gitt meg større innsikt og forståelse for roms forhold til det norske samfunnet. Der har jeg også snakket med mine informanter og tydelig vist min interesse for feltet. Allikevel er det viktig å være klar over at jeg som forsker ikke er nøytral, og det er klart at mine tanker, ståsted og erfaringer har spilt inn på intervjuene. Hvilke dokumenter jeg har vektlagt og hvordan jeg har foretatt analysen min har også blitt påvirket av mine erfaringsrammer og hvilken fremstilling jeg gir av skoletilbudet. Jeg har vært nøye med ikke å sette informantene mine i en uønsket og vanskelig situasjon. For å sikre meg at forskningen følger de etiske retningslinjene, vil jeg i de følgende avsnittene vise hvordan jeg samlet inn informert samtykke og bevarte konfidensialiteten i oppgaven.

### **3.4.3 Informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser**

Jeg har innhentet informert samtykke muntlig fra mine informanter. Til de avtalte intervjuene hadde jeg med et skriftlig informasjonsskriv til intervjupersonene. Jeg forklarte muntlig innholdet av dette informasjonsskrivet og informantene fikk beholde skrivet med min kontaktinformasjon og informasjon om forskningsprosjektet. Informert samtykke vil si at deltakerne i forskningsprosjektet blir informert om prosjektets overordnede mål, design for forskningen, risiko og fordeler ved å delta. På denne måten sikrer jeg meg som forsker at informantene deltar frivillig og at de blir informert om at de når som helst kan trekke seg fra prosjektet (Kvale og Brinkmann, 2009). Før jeg begynte å intervju, informerte jeg muntlig om prosjektet og at det er helt frivillig å være med og at de når som helst kan trekke seg fra prosjektet. Jeg spurte om de ønsket å være anonyme. To ønsket det, mens to ikke ønsket det. Vedlegg 2 omfatter informasjonsskrivet jeg ga mine informanter.

Kvale og Brinkmann hevder at anonymitet på den ene siden kan beskytte informantene, men på den andre siden frata dem en stemme i forskningen, og dermed gi forskeren muligheten til å tolke informantenes utsagn uten å bli motsagt (Kvale og Brinkmann,

2009). Siden rom er en liten minoritet i Norge er spørsmålet omkring anonymitet vanskelig. Min rominformant ønsket ikke å være anonym fordi hun mente at alle uansett kom til å vite hvem hun er. For å gi informantene mine muligheten til å kommentere intervjuene som var gjennomført, sendte jeg tilbake transkriberte intervjuer til de informantene som ønsket dette. Jeg så på det som spesielt viktig for Maria, som ikke ønsket anonymitet, at hun skulle få muligheten til å trekke tilbake svar eller omformulere seg. Selv om intervjuet ikke ble redigert, valgte jeg allikevel å bruke et pseudonym i oppgaven i stedet for hennes eget navn. Maria er derfor et fiktivt navn. Jeg valgte å anonymisere Maria med utgangspunkt i prinsippet om velgjørenhet hvor det er viktig å påføre mine informanter minst mulig skade. Jeg anonymiserte også rom-lærer og morsmålsinstruktør, men ikke Unn Jørstad. Jeg spurte flere ganger om hun ønsket å være anonym, men det ønsket hun ikke. Jeg anså intervjuet og hva som kom frem der som såpass "ufarlig" at Jørstad ikke behøvde å være anonym i min oppgave.

### **3. 5 Refleksjon over kvaliteten på egen forskning**

Jeg vil i de siste avsnittene av metodekapitlet mitt diskutere gyldigheten av den kvalitative forskningen jeg har gjennomført for å kunne minske misforståelser og feiltolkninger i studien.

Vanligvis brukes begrepet validitet i diskusjonen om gyldigheten av en undersøkelse, det være seg studier av både kvantitativ og kvalitativ art. Ved kvantitative studier er begrepet knyttet til vurderinger av måleinstrumentets kvalitet og om det faktisk måler det man har til hensikt å måle. I forbindelse med kvalitative studier er det mer relevant å spørre om hvor godt en metode er egnet for å undersøke det en ønsker å finne ut av og om en får belyst det en har til hensikt å belyse. Begrepet reliabilitet er knyttet til hvor troverdig studien er, og hvorvidt et resultat kan reproduseres av andre forskere på andre tidspunkt (Kvale og Brinkmann, 2009). I min studie er en av hovedutfordringene å forstå skoletilbudet for rombarna ut i fra informantene mine sitt perspektiv og forsøke å sette ord på dette. Jeg har ikke hatt til hensikt å komme fram til generaliserbare resultater. Min utfordring har vært fortolkninger av mine informaners ulike perspektiver. Denne studien jeg har utført om skoletilbudet for rombarna mellom 1973–1992, har hatt til hensikt å gi dypere innsikt i disse skoleforholdene og hensikten med min oppgave er å bidra til å øke kunnskapen på dette feltet. Forskningsprosessen har vært preget av mine tanker og livskunnskaper, og tolkningene av dokumenter og intervjumaterialet har derfor vært preget av mine

erfæringsrammer. Jeg vil i følgende refleksjon over kvaliteten på mitt arbeid ta utgangspunkt i Guba og Lincoln (1985) sitt begrep ”trustworthiness”. Dette begrepet består av fire underbegreper: troverdighet, overførbarhet, pålitelighet og bekreftbarhet. Disse begrepene mener jeg får frem hvordan jeg har jobbet for å vurdere gyldigheten og kvaliteten av det jeg har gjort.

### **3.5.1 Troverdighet**

Troverdighet handler om hvordan leseren kan få tillitt til at funnene mine er riktige og til å stole på. Guba og Lincoln (1985) mener at tillitten til funnene kan vurderes ut i fra en metodisk triangulering. En slik triangulering vil si at mer enn en metode blir brukt ved datainnsamling. Metodisktriangulering kan bidra til å øke sannsynligheten for at funnene og tolkningene mine blir oppfattet som troverdige (Guba og Lincoln, 1985). Jeg ble tidlig inspirert av metoden og fant ut at jeg ønsket både dokumentinnsamling og intervjuer. I min forskning har dokumentinnsamlingen og intervjuene bidratt til å heve kunnskapen på området. Ved hjelp av intervjuer har jeg kunnet få frem hvordan mine informanter opplevde skoletilbudet fra ulike perspektiver. Mens ved hjelp av ulike rapporter, brev og andre dokumenter har jeg fått offentlige evalueringer og beskrivelser av skoletilbudet. Min erfaring er at trianguleringsmetoden er en god måte å kryss-sjekke funn og tolkninger, slik at tolkningene mine ikke avviker fra annen data. Jeg opplevde å kunne gå enda mer i dybden av et tema når jeg hadde samlet inn data fra ulike sider som omhandlet det samme temaet.

### **3.5.2 Overførbarhet**

Guba og Lincoln oppfordrer forskeren til å produsere noe de kaller for ”tykk beskrivelse” (thick description). Det kan variere fra forskning til forskning hva som legges i en tykk beskrivelse, men det handler om en beskrivelse som spesifiserer alt en leser behøver å vite for å forstå funnene (Guba og Lincoln, 1985). En tykk beskrivelse av den bestemte konteksten skal også gi den nødvendige informasjonen til de som er interesserte i funnene mine. Slik kan leseren konkludere om overføring til andre situasjoner, en annen tid, kontekst og andre personer, kan bli overveid (Guba og Lincoln, 1985). For å oppnå en tilstrekkelig beskrivelse har jeg skrevet om den historiske konteksten og romgruppens sosiale organisering. Dette er viktige aspekter leseren må ha med seg under lesningen av oppgaven. I og med at jeg skriver om en tid jeg ikke selv har opplevd, har det for meg vært viktig å bruke tid på å sette meg inn i tidsperioden, blant annet ved å skrive om det skolehistoriske perspektivet og de ulike politiske strømningene i samfunnet. Dette skriver

jeg om i kapittel 5 der jeg presenterer mitt teoretiske og konseptuelle rammeverk. I mine diskusjonskapitler 6, 7 og 8 setter jeg teori og konsepter inn i oppgaven. Jeg mener at ved å gjøre dette gir jeg lesere den nødvendige introduksjonen til temaet og konteksten rundt.

### **3.5.3 Pålitelighet**

Hvordan kan det avgjøres om forskningen er pålitelig? Guba og Lincoln mener at dette kan avgjøres ved revisjon eller tilsyn av prosessen og resultatet (1985). Det vil si at andre forskere, eller i mitt tilfelle medstudenter, har fått presentert problemstilling, valg av informanter, transkripsjoner av intervjuene, og så videre, for å utfordre forskningen min. På denne måten kan jeg fastsette at de riktige forskningsprosedyrene har blitt fulgt. En slik validering er gjennomført ved arrangering av en rekke seminarer. Her har intervjuguider, deler av transkripsjoner og funn blitt presentert. Medstudenter og en seminarleder har kommentert og utfordret forskningen og funnene slik at metoden og tolkninger av funn har blitt pålitelig. Det er samtidig viktig å anerkjenne at intervjuer og dokumenter kan tolkes ulikt av andre forskere. Dette kan føre til ulike funn, diskusjoner og konklusjoner. I lys av at dataene kan tolkes ulikt mener jeg at tabellen jeg har lagt til som vedlegg 3 er en viktig bidragsyter til å heve validiteten av forskningen min. Her har jeg blant annet trukket frem hvilke aspekter av dokumentene jeg har vektlagt i min diskusjon og analyse.

Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) har også godkjent at min forskningsstudie er i henhold til deres retningslinjer innenfor personvern, datainnsamling, metode og forskningsetikk. Både mine intervjuguider og min prosjektbeskrivelse ble gjennomgått og godkjent. I ettertid utvidet jeg antall informanter som også ble godkjent av NSD.

### **3.5.4 Bekreftbarhet**

Bekreftbarhet handler om å reflektere over sitt eget arbeid og vise at personlige verdier og fordommer ikke har påvirket arbeidet til forskeren nevneverdig, men at det er informantene som har bidratt til de funnene og konklusjonene i forskningen (Guba og Lincoln, 1985). For å sikre at studien er gjennomført på en best mulig måte har jeg skrevet dette metodekapittelet som viser hvordan jeg har gått frem i min forskning. Jeg har forsøkt å være kritisk i min refleksjon over min rolle som forsker og andre etiske problemstillinger som har dukket opp underveis. Respondentvalidering bidrar også til å bekrefte funnene mine. Det vil si at forskeren gir tilbakemelding til informantene sine på hva som har blitt funnet. Jeg har vært oppmerksom på at informantene som har deltatt i studien kan bli

overveldet eller gå i forsvarsposisjon når de får vite om funnene (Bryman, 2012). Jeg ble inspirert av respondentvalidering og sendte derfor de transkriberte intervjuene tilbake til mine informanter. På det tidspunktet intervjuene ble sendt tilbake var ikke intervjuet analysert eller tolket, det var kun rådata som ble sendt. Jeg ønsket å gjøre dette for at informantene mine kunne se igjennom det de hadde sagt, spesielt med tanke på det høye konfliktnivået innad i rommiljøet. Under intervjuene fikk jeg beskjed om at visse uttalelser ikke kunne publiseres, men etter at jeg sendte tilbake intervjuene har jeg ikke fått noen andre tilbakemeldinger. Jeg har også benyttet denne metoden for å beskytte og gjøre minst mulig skade på mine informanter.

Påfølgende kapittel representerer en del av den tykke beskrivelsen. Jeg vil der presentere rom og deres bakgrunn. Det er også viktig å ta opp noen av gruppens særtrekk som er relevante for oppgavens videre diskusjon.



## 4.0 Rom i Norge

I dette kapitlet vil jeg kort presentere roms historie i Norge og noen av deres kulturelle trekk. Rom skiller seg fra den norske majoritetsbefolkningen med sitt eget språk, kultur, levesett og historie. Det var rom sin særegne kultur som var utgangspunktet for at norske myndigheter satte i gang ulike tiltak for å inkludere denne gruppen i samfunnet. Det er viktig å poengtere at litteraturen jeg har brukt om rom sin sosiale organisering ikke er av nyere dato. Den litteraturen jeg bygger på her er Gjerde sin artikkel fra 2001, Lidéns magistergradsavhandling fra 1990 og Hjemdals evaluering fra 1982.

### 4. 1 Et skille mellom rom og ikke-rom

Rom har hele tiden forsøkt å beskytte seg mot press og sosial kontroll fra norske myndigheter, og de har ønsket å opprettholde sin reisevirksomhet. De har bevart en kollektiv selvrespekt ved å beskytte egne verdier, og ta avstand fra det de oppfatter som nedverdiggende holdninger (Hanisch, 1976). *Gaze* er begrepet som brukes om ikke-rom, og å leve som rom innebærer å være forskjellig fra *gaze* (Lidén, 1990). Motstanden mot *gaze* kommer til uttrykk for eksempel ved å ikke delta i lønnsarbeid, skolegang og militærtjeneste (Lidén og Engebrigtsen, 2010b). Rom oppfatter seg selv som ulik ikke-rom, og det trekkes en grense mellom rom og ikke-rom. Likhet og ulikhet har spilt en avgjørende rolle for fremveksten og opprettholdelsen av den romske kulturen. Når gruppen selv markerer et klart skille mellom seg selv og samfunnet rundt, utfordrer dette myndighetenes tilnærming til gruppen og gruppens tilpasning til majoritetssamfunnet.

Den romske kulturen er unik og særegen. Under vil jeg vise at den har trekk som gjør at den kan oppfattes som svært ulik den norske kulturen. Reising er et viktig anliggende for rom. En reisende tilværelse er grunnleggende forskjellig fra å være fastboende og ha fast arbeid. Forskjellen mellom minoritet og majoritet, kan vanskeliggjøre integreringen av minoritetsgrupper i det norske samfunnet. Hvilke kulturelle aspekter er viktige å ta hensyn til?

### 4. 2 Kulturelle trekk ved romgruppen

Den norske romgruppen er organisert i storfamilier med et mannlig overhode. De er semi-nomadiske og reiser deler av året. Norske rom har sitt eget rettssystem hvor de løser konflikter og tvister som oppstår i gruppa. Familien er svært viktig for norske rom, og de har et spesielt fokus på barna.

#### 4.2.1 Sosiale kontrollmekanismer

Tradisjonelt har rom hatt et sett med levereregler om hva som er en akseptert levemåte for gruppen. Disse reglene kalles for *romania* og det var de eldre, overhodene i familien, som i første rekke forvaltet kunnskapen om *romania*. Brudd på disse reglene kunne i sjeldne tilfeller medføre at en person blir betraktet som *mahrime* som betyr uren, og vedkommende vil bli utstøtt. Slik bidro *mahrime* som en kontrollmekanisme innad i romgruppen (Lidén, 1990).

Den sosiale kontrollen ble tradisjonelt sett utøvd innad i storfamilien. Sosialiseringen av barn og unge foregikk her. Hvordan en god rom skal oppføre seg, hva som er rett og galt, ble som nevnt avgjort av overhodet i familien. Som min informant uttrykte det:

”[...] hvis det er en ung gutt som dreiv å fløy ute og kom hjem dagen etter [...], så fikk han et dårlig rykte, og det er vanskelig å få bort det ryktet da. Ikke sant, så alle passa på seg selv for å ikke få dårlig rykte på seg” (Morsmålsinstruktør, 2013).

Frykten for et dårlig rykte bidro til at medlemmer av romgruppen passet på at de ikke gjorde noe som ble oppfattet som upassende.

Jeg har som nevnt ingen kilder til hvordan rom i Norge forholder seg til de tradisjonelle leveregelene i dag, men følgende sitat fra en av mine informanter kan være tegn på at overhodene og de eldre har fått mindre å si nå enn før: ”Før så hørte en sønn på faren sin fordi han er eldre, og han vet bedre enn meg liksom. Men i dag er det ikke sånn” (Morsmålsinstruktør, 2013).

Det faller utenfor oppgavens ramme å gå nærmere inn på årsaker til at familiemønstre og autoritetsforhold blant norske rom kan ha endret seg. Jeg vil i denne sammenheng bare referere til at Hjemdal i 1982 skrev at hvis den sosiale kontrollen innad i romgruppen svekkes, for eksempel gjennom offentlig bosetting, kunne dette føre til psykiske, sosiale og atferdsmessige problemer blant rom. Om offentlig bosetting i regi av norske myndigheter faktisk har ført til problemer blant rom, ser ut til å være udokumentert.

#### 4.2.2 Rettssystemet

Siden rom er norske statsborgere må de følge norske lover, men de har også sitt eget rettssystem, *kris*, der de løser tvister og konflikter seg i mellom. En nøytral tredjemann trekkes inn for å mekle og løse konflikten. En avgjørelse tatt i kris må etterfølges. Det sees

på som et brudd på de felles levereglene ikke å respektere avgjørelsen (Gjerde, 2001; Lidén og Engebrigtsen, 2010b).

Et slikt rettssystem kan bli svekket hvis det ikke finnes noen nøytrale rom som kan avgjøre tvisten. Siden norske rom er en liten gruppe og endogame vil det være stor sannsynlighet for at mange er i slekt på en eller annen måte. Vanskeligheten ved å finne en nøytral person vil være stor. I dag har mange rom flyktet fra Norge og verken norske myndigheter eller norske rom har funnet en løsning på den pågående konflikten. Er dette et uttrykk for at det romske rettssystemet er svekket?

#### **4.2.3 Tvangstiltak og assimilering av rom i et historisk perspektiv**

Romgruppen har opp gjennom historien vært en forfulgt gruppe som har vært utsatt for en rekke tvangstiltak og assimileringsforsøk. At rom lenge har vært mistenksomme overfor myndighetene er derfor forståelig. Dette har påvirket både roms forhold til skolegang og samhandlingen mellom myndighetene og romgruppen.

På slutten av 1800-tallet og tidlig på 1900-tallet kom gruppen Vlach-rom til Norge. Denne gruppen hadde sitt opphav i Valakia (dagens Romania) og blir derfor kalt Vlach-rom (Gjerde, 2001). Hilde Lidén og Ada Engebrigtsen skriver at det var endringer i de norske passlovene i 1860 som førte til at rom fikk både norske pass og oppholdstillatelse i Norge (2010a).

I 1927 skjedde det igjen endring i passlovene med ”Lov om utledningers adgang til riket”, også kalt for fremmedloven.<sup>6</sup> I denne loven var det en paragraf som nektet ”sigøynere og andre omstreifere” adgang til riket. Denne paragrafen blir også kalt for ”sigøyrerparagrafen”. For norske rom betydde dette i praksis at selv om de kunne vise til norsk pass, fikk de ikke passere uten norske myndigheters godkjenning (Hanisch, 1976). Dette ledet til den mye omtalte hendelsen i 1934 da 68 rom ble stoppet på den tysk-danske grensen. Selv om mange i følget hadde norske pass ble de nektet gjennomreise. Danske grensevakter hadde nemlig fått beskjed om at passene skulle bli ansett som ugyldige. Romgruppen ble sendt videre til interneringsleir og i løpet av 2. verdenskrig ble mange rom arrestert og sendt i konsentrasjonsleirer. Mange rom endte sine liv i arbeidsleirene

---

<sup>6</sup> Fremmedloven av 1927 §3, 3. ledd ”Sigøynere og andre omstreifere som ikke kan godtgjøre å ha norsk statsborgerskap, skal nektes adgang til riket” (referert i Hanisch, 1976, s. 60).

Auschwitz– Birkenau. På samme måte som jødene, ble rom utsatt for systematisk utryddelse på grunn av rasehygieniske hensyn (Hanisch, 1976; Bielenberg, 2012; Lidén og Engebrigtsen, 2010a; Rosvoll og Bielenberg, 2012).

Først i 1956 kom det et skifte i norske myndigheters politikk ovenfor rom. Da fikk de første rom innvilget statsborgerskap og ”sigøynesparagrafen” i fremmedloven ble opphevet. Fra 1954–1966 kjempet rom om å få bli norske statsborgere, og i 1972 ble den siste saken om statsborgerskap avgjort (Hanisch, 1976). Dette førte til at den norske rombefolkningen økte og ble en synlig del av det norske samfunnet. Utfordringen var nå hvilken politikk som skulle føres ovenfor romgruppen. Hvordan kunne gruppen på best mulig måte tilpasse seg det norske samfunnet?

I 1955 inntraff det en hendelse der norske myndigheter med tvangsmidler forsøkte å holde rombarn borte fra familien sin. Hensikten til de norske myndighetene var at barna skulle få skolegang og bedre boforhold. I forkant av hendelsen hadde rom-familien blitt bedt om å melde seg til Svanviken arbeidskoloni for å få opplæring og et sted å bo. Svanviken arbeidskoloni blir av Mari Østhaug omtalt som en særomsorg, der romani (tatere) skulle lære å bli bofaste. Målet med arbeidskolonien var assimilering (Østhaug, 2010). Da rom-familien ikke innfridde kravene myndighetene stilte, møtte én representant fra barnevernet og tolv uniformerte politimenn opp og tok familiens seks barn med makt. Saken ble fremstilt i media som en ”rå tvangsflytting” og førte til at barna neste dag ble tilbakeført til sine foreldre (Hanisch, 1976). Dette illustrerer et forsøk norske myndigheter gjorde på å tvangsassimilere rom på 1950-tallet.

#### **4.2.4 Reising**

Frykten for forfølgelse har ført til at romgruppen har holdt seg til hverandre. At rom stadig er på reise, deres reisekultur, kan på den måten fungere som en forsvarsmekanisme slik Hjemdal er inne på i sin evaluering av arbeidet med norske rom (Hjemdal, 1982). Opprettholdelsen av den romske kulturen med blant annet reising, kan betraktes som et svar på omgivelsenes nedvurderinger og forfølgelse. Reisingen ivaretar gruppens egenhet og særtrekk, og trusler utenfra bidrar til at gruppen styrkes innad.

På 1970-tallet var varer og tjenester romgruppen utførte til en viss grad etterspurte, for eksempel fortinning og teppehandel. Gjennom reising har rom skapt et større marked for

sin handel og håndverk (Hjemdal, 1982). I dagens romske samfunn er denne inntektskilden begrenset og mange er avhengig av den norske velferdsstatens ytelser som sosialhjelp eller uføretrygd.

Reisingen hadde også en problemløsende funksjon. Reising kunne fungere som en ny start for familien hvis noen hadde personlige problemer. Konflikter innad i romgruppen eller med lokale myndigheter kunne føre til at rom brøt opp og reiste sin vei (Hjemdal, 1982). Et eksempel på dette er dagens konfliktfulle situasjon mellom de ulike rom-familiene som har ført til mange medieoverskrifter og en påfølgende rettssak. Mange romfamilier har flyktet til utlandet for å unngå konfrontasjoner.

Reisingen har også bidratt til å opprettholde den romske kulturen og levesett. Ved å reise fikk storfamilien mulighet til å utøve sin tradisjonelle autoritet og sosiale kontroll, og reisingen representerte noe sosialt og kulturelt (Hjemdal, 1982). Gjennom reisingen holder rom også kontakt med familie og venner rundt om i Skandinavia og Norden.

Mine informanter har uttrykt at reisning fremdeles er en stor del av levemåten til rom, men at de reiser mindre i dag enn før. For eksempel var det slik tidligere at mann og kone måtte reise ut sammen. Maria fortalte at det i dag er en større aksept for at mennene reiser ut, mens kvinnene er hjemme med familien (Maria, 2013).

For norske myndigheter fremstår reisingen som et problematisk aspekt for integrering av romgruppen. Barna får en oppstykket skolegang og boliger blir stående ubebodd. Jeg vil i kapittel 7 se nærmere på hvilke konsekvenser en slik uregelmessig skolegang hadde for barnas opplæring.

#### **4. 3 Skolegang for rom i Norge**

Rom er kritiske til den skolegangen norske myndigheter tilbyr. Mange er i dag analfabeter. I den norske skolen lærer ikke barna romske verdier. Skolen legger tvert imot vekt på norske verdier, disse verdiene anses av rom som uforenelig med deres livsstil.

Skolen blir av rom oppfattet som et sted for majoritetens assimileringforsøk. Som jeg tidligere har vist til under avsnittet om reising, har motstand mot majoritetssamfunnet vært helt sentralt for romkulturens overlevelse slik de så det. Identiteten og samhörigheten

skapes i gruppen og fremstår som en motsetning til majoritetssamfunnet (Lidén og Engebrigtsen, 2010b). Når skolen oppleves som utøver av majoritetssamfunnets normer og verdier, er skolen en trussel mot den romske levemåten. I det norske samfunnet er skriftspråk og formell kompetanse viktig. Det er vanskelig å klare seg uten skolegang i det norske samfunnet. Romgruppens svake tilpasning til det norske samfunnet var en av årsakene til at det ble opprettet et kontor som skulle ha ansvaret for romgruppen, det såkalte Sigøynerkontoret.

#### **4. 4 Sigøynerkontoret**

Sigøynerkontoret, som ble opprettet i 1973 og nedlagt i 1991, fikk ansvaret for integreringen av rom i det norske samfunnet. Den borgerlige koalisjonsregjeringen med Lars Korvald (KrF) som statsminister, forventet at kontorets oppgaver ville bli vanskelige og tidkrevende. For å oppnå resultater var det en forutsetning at kontoret hadde god personlig kontakt med romgruppen. Oppgavene besto blant annet av hjelp til bosetting og tilpasning til den nye boformen. Sigøynerkontoret skulle bistå skolemyndighetene i forbindelse med undervisningsopplegg. Kontoret skulle også fungere som et sosialkontor og gi veiledning og råd i samsvar med lov om sosial omsorg, behandle søknader om sosialhjelp og utbetale slik hjelp (Stortingsmelding 37, 1973). Fast bosetting var en forutsetning for både arbeid og skolegang. Også arbeidsmuligheter ble ansett som viktig for at romgruppen ikke skulle bli avhengig av sosialhjelp. Undervisning og opplæring var ansett som en grunnleggende faktor for integrering av rom i samfunnet (Lidén og Engebrigtsen, 2010a).

Rosvoll og Bielenberg mente at Sigøynerkontoret hadde gode intensjoner, men at en del av tiltakene som ble gjennomført hadde fokus på at rom var en mindreverdige gruppe. De konkluderte med at Sigøynerkontoret ikke bidro til å integrere rom i samfunnet, men snarere førte til en klientifisering av gruppen (Rosvoll og Bielenberg, 2012). I sin bok "Romá/sigøynere. I går, i dag, i morgen" (2012), argumenterer Bielenberg også for dette. Han anser måten tiltakene var lagt opp på som ødeleggende for dem man faktisk ville hjelpe. Ifølge Bielenberg bidro tiltakene til å gjøre romgruppen til hjelpetrengende klienter, til passivisering av ungdom og til å undergrave selvtiliten og selvrespekten deres. Rosvoll og Bielenberg (2012) tar i sitt hefte opp ulike grunner til at kontoret ble nedlagt i 1991. Både manglende resultater, nytt politisk klima, problemer med ansvarfordeling mellom stat og kommune og klientifiseringen av rom, pekes på som viktige årsaker til nedleggelsen av

kontoret. Det skjedde trolig også en endring i nordmenns holdninger ovenfor rom mot slutten av 1980-tallet, som jeg vil komme tilbake til i kapittel 8 i sammenheng med diskusjonen om hvorfor skoletilbudet til rom ble nedlagt.

Lidén og Engebrigtsen mener at nedbyggingen og avviklingen av Sigøynerkontoret reflekterte en ny integreringspolitikk som blant annet la vekt på individuelle rettigheter fremfor grupperettigheter (Lidén og Engebrigtsen, 2010a). I perioden 1970–1990 skjer det endringer i norske myndigheters syn på hvordan minoriteter skal integreres i det norske samfunnet. Det er dette skifte i integreringsstrategi jeg vil diskutere opprettelsen og nedleggelsen av skoletilbudet ut i fra. I neste kapittel redegjør jeg for ulike teorier og begreper knyttet til integreringsstrategier overfor minoriteter.

## 5.0 Teoretisk og konseptuelt rammeverk

Det lå en politisk integreringsstrategi til grunn for tiltakene for den norske romgruppen på 1970-tallet. Hvilken strategi det var snakk om vil jeg diskutere i kapittel 6, 7 og 8.

Begrepet ”tilpasset opplæring” vil jeg også ta for meg senere i dette kapitlet. Først vil jeg mer generelt se på ulike politiske strategier for inkludering av minoriteter i samfunnet, før jeg knytter strategiene an til begrepet multikulturalisme. Det er spesielt tre begreper vil jeg trekke frem: integrering, segregering og assimilering. I det siste kapitlet vil jeg vise hvilken rolle integrering har hatt i den norske skolehistorien.

### 5. 1 Integreringsstrategier

Integrering er en sosial prosess som på et eller annet nivå føyer minoriteten og majoriteten sammen. Det vil si at minoriteten beholder sine verdier, normer og livsstil, men at det på et eller annet nivå foregår samhandling med majoriteten. Begrepet integrering skilles gjerne fra segregering og assimilering, men fellesbetegnelsen på de ulike begrepene er integreringsstrategier (Døving, 2009). Denne fellesbetegnelsen vil også jeg ta utgangspunkt i videre i oppgaven. Ifølge Kjelstadli handler integrering om at det ikke skal være forskjeller mellom majoritetens og minoritetens tilgang på goder. Han skriver at samhandlingen mellom majoriteten og minoriteten må være tilstrekkelig nok til at et samfunn eksisterer og gjenskapes. Det vil si at for at et samfunn skal kunne opprettholdes, må mennesker samhandle på ulike arenaer i samfunnet (Kjelstadli, 2008). Et problematisk aspekt ved integrering kommer til syne hvis en minoritetsgruppe ikke ønsker samhandling med majoriteten og tar avstand fra samfunnet. Det vil kunne føre til at minoritetsgruppen ikke har tilgang på de samme godene som majoritetssamfunnet. Minoriteten velger på denne måten å ekskludere seg fra fordelene ved å være deltakere i samfunnet.

Ofte blir det forventet av majoritetssamfunnet at det er minoriteten som skal tilpasse seg. Det stilles ikke samme krav til at majoritetssamfunnet skal tilpasse seg minoritetene. Når integrering kun skjer på majoritetens premisser, kan det kalles assimilering av minoritetene.

#### 5.1.1 Assimilering

Assimilering blir gjerne fremstilt som en motsetning til integrering. Assimilering vil si at et individ eller en gruppe tilegner seg majoritetens normer, verdier og livsstil (Døving, 2009). Inkludering i samfunnet vil altså gå på bekostning av gruppens kultur og etniske identitet. Et utdanningstiltak er assimilerende hvis minoritetene må skifte identitet, hevder Dosent



Joar Aasen (2012). Norge har tidligere ført en streng assimileringsspolitikk overfor nasjonale minoriteter da målet var å gjøre dem til nordmenn (Kjelstadli, 2010).

Vi kan selvsagt diskutere om assimilering alltid har negative konsekvenser for den enkelte. Vi kan som seniorforsker ved Holocaust-senteret Cora Alexa Døving (2009) si at individuell assimilering basert på eget valg er positivt. Et viktig spørsmål i sammenheng med assimileringsspolitikk er hva minoritetsbefolkningen skal assimileres inn i? Det finnes ikke én norsk kultur alle deler, og det finnes ulike oppfatninger av hva som skal til for å leve et godt liv og ulike svar på moralske spørsmål. Abortdebatten kan være et godt eksempel på denne kompleksiteten.

### **5.1.2 Segregering**

Segregering som integreringsstrategi handler om å holde ulike etniske grupper adskilt.

Dette kan for eksempel gjenspeiles i utdanningstilbud som gis i egne institusjoner. Fordeler ved separate utdanningstilbud er at det kan bidra til å opprettholde det kulturelle mangfoldet over tid og identitetsdannelsen til unge finner sted på egen kulturs premisser.

Aasen (2012) hevder derimot at problematikken kan være stor ved slike ordninger.

Minoritetsbefolkningen kan ha svakere tilgang på ressurser og på lang sikt vil kvaliteten på undervisningen bli redusert. Dette kan igjen gå utover kvalifiseringen til arbeidsdeltakelse i majoritetssamfunnet. Et annet aspekt er at det på grunn av segregering eksisterer minimalt med møteplasser mellom ulike etniske grupper, dette kan føre til økt konfliktnivå i samfunnet. Aasen hevder at hvis en minoritetsgruppe opplever utdanningstilbudet i majoritetssamfunnet som assimilerende, kan minoriteter ønske separate utdanningstilbud (Aasen, 2012).

I min belysning av skoletilbudet vil jeg diskutere myndighetenes ulike integreringsstrategier overfor den romske minoriteten i kapittel 7.

## **5. 2 Multikulturalisme som integreringsstrategi**

I et samfunn som består av flere kulturer må staten ta stilling til hvilken politikk som skal føres overfor minoritetene. Skal majoritetssamfunnets normer, språk og livsform være den eneste akseptable måten å leve på (assimilering), eller bør minoriteter ha retten til å vedlikeholde sitt språk og sine tradisjoner? (Bø, 2011). På 1960-tallet ble den norske assimileringsspolitikken overfor minoriteter i Norge avløst av en mer multikulturalistisk politikk som i større grad vektla minoriteters rettigheter. Det dukket blant annet opp

diskusjoner om retten til morsmålsopplæring, læremidler på minoritetsspråk og støtte til kulturelle arrangementer. Rettigheter for minoritetsbevarende tiltak omtales som kollektive rettigheter eller grupperettigheter (Bø, 2011). Døving mener at multikulturalismen tydeligst tar for seg hvordan minoritetens kultur og rettigheter skal bevares.

Multikulturalisme er i denne sammenhengen en politisk strategi for bevaring av ulike minoriteters kulturelle særtrekk (Døving, 2009).

Multikulturalisme handler om retten til å bevare kulturell særegenhet og er derfor direkte knyttet til spørsmål om rettigheter (Døving, 2009). Idealet i et multikulturalistisk samfunn er ifølge Døving at minoritetsgrupper deltar med like rettigheter og plikter uten å måtte oppgi sine nasjonale, kulturelle eller religiøse særtrekk (Døving, 2009). Det handler om at gruppen skal føle tilhørighet til samfunnet, samtidig som minoritetskulturens eksistens sikres. Jeg vil ta for meg deler av den omfattende debatten om multikulturalisme, for så å stille noen spørsmål som relaterer debatten til min oppgave.

### **5. 3 Kollektive versus individuelle rettigheter**

Multikulturalisme som politisk filosofi handler om de overordnede vurderingene som ligger til grunn for multikulturalisme som politisk strategi. Det finnes ulike måter å dele inn diskusjonen om multikulturalisme på, men jeg velger å ta utgangspunkt i en inndeling fra filosofen Lars Gule (2008). Han tar for seg grupperettighetsdebatten innenfor politisk filosofi og deler diskusjonen inn i tre retninger: multikulturalisme, liberalisme og liberal multikulturalisme. Diskusjonen handler om i hvilken grad grupperettigheter skal anerkjennes.

Multikulturalisme innebærer at gruppekollektivet tilskrives en verdi. For å bevare og styrke denne verdien opprettes tiltak som skal sikre at gruppens identitet ikke svekkes.

Multikulturalismens viktigste premiss er den tette koblingen mellom person, identitet og kultur. Å vise respekt for enkeltpersoner omfatter også å vise respekt for det som gir personen identitet, altså kulturen (Gule, 2008). Alle kulturer oppfattes som likeverdige innenfor multikulturalistisk tenkning. Det innebærer at staten ikke skal fremme den ene kulturen fremfor den andre. Staten skal derimot sikre at svake kulturer har muligheten til å opprettholdes og leve videre, for eksempel historiske minoriteter som rom. Minoritetene skal gis rom til å eksistere innenfor majoritetssamfunnet, uten å gå i oppløsning (Kjelstadli, 2008). Ifølge Døving er målet til multikulturalismen å bevare forskjellene, samtidig som et

integrert fellesskap er et mål. Multikulturalismen søker ikke å etablere et felles verdisyn, men snarere skape solidaritet og fellesskap uten å dele sentrale kulturelle konsepter og verdier. Døving hevder at dette er kjernen i en multikulturalistisk integreringspolitikk (Døving, 2009). I bunn og grunn handler det om rettigheter, og om minoritetsgrupper i samfunnet bør gis rettigheter basert på deres gruppetilhørighet. Det kan være snakk om retten til representasjon, selvstyrerettigheter eller rettigheter som tar hensyn til religion eller kultur (polyetniske rettigheter).

### **5.3.1 Særtiltak eller allmenne ordninger?**

Forkjempere for multikulturalismen mener at særordninger i denne sammenhengen vil virke integrerende, i stedet for segregerende. Særordninger kan for eksempel innebære egne institusjoner for ulike minoritetsgrupper i samfunnet. Målet med slike ordninger er å ivareta minoritetsgruppens rettigheter. Grupperettigheter vil lette tilgangen til de offentlige institusjonene, og på den måten lette integreringen (Døving, 2009). Integrering ved hjelp av særordninger som knytter gruppen til samfunnets institusjoner kan også føre til en mental integrering. Det vil si at ved hjelp av særordninger for bestemte grupper skapes en psykologisk identifisering med institusjonene (Døving, 2009). Ifølge historikeren Knut Kjelstadli (2008) er de allmenne ordningene i realiteten basert på majoritetens vaner og synspunkter. Det vil si at resultatet av de allmenne ordningene kan slå ulikt ut for minoritet og majoritet. Argumentet er at særordninger vil kunne gi en reell likhet i sjanser til deltakelse og likt resultat (Kjelstadli, 2008).

Motstandere av særtiltak (blant annet liberalistiske tenkere) hevder at slike ordninger innebærer at minoriteten får privilegier ved hjelp av forskjellsbehandling. Særordninger kan også slå negativt ut for dem de er ment å hjelpe. Minoritetsgruppen kan oppfattes som svak og hjelpetrengende (Kjelstadli, 2008). Særtiltak kan på denne måten bidra til å fremme og ivareta minoritetens rettigheter, men også begrense minoritetens muligheter ved å definere dem som "annerledes" enn majoriteten.

### **5.3.2 Liberalistisk kritikk av multikulturalismen**

Som en slags motsetning til multikulturalismen, blir individets autonomi vektlagt innenfor liberalistisk tenkning. Individets autonomi og de universelle rettighetene til mennesket understrekes som viktige elementer innenfor liberalismen. Gule (2008) skriver at liberalismen i sin klassiske form er svært kritisk til særrettigheter og avviser disse grupperettighetene. Det vil si at særordninger som forskjellsbehandler en gruppe ikke er

forenlig med liberalistisk tenkning slik som innenfor multikulturalistisk tenkning. Enhver skal ha de samme rettighetene som er forenlig med alle andres sett med rettigheter. Liberalismen innebærer toleranse og respekt for individet og dets valg, inkludert religion og kultur (Gule, 2008). Allikevel skal ikke individets kultur eller tilhørighet være utgangspunkt for særbehandling, dette hører privatsfæren til. Individet skal integreres og uansett bakgrunn ha tilgang til de samme godene som alle andre. Ifølge Kjelstadli handler en slik tilnærming til integrering om at individet tilegner seg kunnskaper og ferdigheter slik at individets rettigheter og plikter kan utføres (Kjelstadli, 2008).

### **5.3.3 Liberal multikulturalisme**

Liberal multikulturalisme tilbyr en alternativ tilnærming til multikulturalismen og liberalismen. Innenfor liberal multikulturalisme handler det om å kombinere respekten for de kulturelle kollektivene med et fokus på individuelle rettigheter. Kombinasjonen liberal multikulturalisme kan kun foregå hvis den multikulturalistiske politikken kan forenes med individets interesser. Det vil si at individet kan velge å forbli innenfor en kollektiv ramme eller velge å tre ut av dette fellesskapet. Individet har da et såkalt "exit option" og individets autonomi ivaretas. Gule hevder at individet hele tiden velger innenfor kulturelle kontekster som gir mening for individuelle valg. Derfor er det viktig for et individ som er en del av en minoritetsgruppe å kunne forholde seg til sin egen kultur. Det innebærer at det kulturelle fellesskapet beskyttes, men samtidig har et individuelt fokus. Innenfor en slik forståelse anses grupperettigheter som nødvendig i noen situasjoner (Gule, 2008).

Det er vanskelig å finne en felles oppskrift for integrering av minoritetsgrupper på grunn av gruppenes faktiske forskjeller. Gule hevder at innenfor multikulturalisme og liberal multikulturalisme kan akseptable måter å sikre utsatte minoriteters interesse være tilskudd til å opprette institusjoner og aktiviteter (Gule, 2008). Skoler og universiteter som tar for seg et særskilt språk og en bestemt kulturell gruppe er et godt eksempel på utøvelsen av en multikulturalistisk integreringsstrategi.

Selv om ikke selve betegnelsen multikulturalisme var spesielt utberedt i det norske samfunnet på 1970-tallet var det slik at etniske grupper skulle beskyttes fra majoriteten. Mot begynnelsen av 1980-tallet ble integrering et politisk tema, blant annet på grunn av den økende innvandringen Norge opplevde (Døving, 2009). I dag er vi i en fase hvor multikulturalismen er utsatt for press og kritikk fra ulike hold. Det har vært en tilbakegang i

folkelig og politisk oppslutning om de multikulturalistiske rammene. Dette gjelder spesielt europeiske samfunn de siste ti årene (Bangstad, 2011). Det er spesielt feministisk kritikk som gjør seg gjeldende i debatten om grupperettigheter, men også den liberalistiske kritikken er fremtredende. I norsk integreringspolitikk i dag fremheves individets rettigheter fremfor gruppens. Det vil si at den norske integreringspolitikken tar avstand fra grupperettighetstenkning på politisk hold (Døving, 2009). Ifølge Døving har integreringspolitikken utviklet seg fra et grupperettighetsperspektiv til et mer individuelt fokus (Døving, 2009). Det er nettopp disse endringene i den norske integreringspolitikken jeg vil se opprettelsen og nedleggelsen av skoletilbudet for rombarna i lys av. Hvilke konsekvenser fikk integreringsdebattene for skoletilbudet til romgruppen?

#### **5. 4 Norsk skolehistorie med et integreringsperspektiv**

Var utdanningstilbudet rombarna fikk på 1970-tallet i tråd med de generelle skolepolitiske strømningene i Norge på 70-, 80- og 90-tallet? Jeg gir en kort belysning av de generelle skolepolitiske strømningene, før jeg går videre med diskusjon av utdanningstilbudet for rombarna som vokste frem på 1970-tallet.

##### **5.4.1 Minoritetsforskning på agendaen**

Minoritets elever i norsk skole ble satt på den faglige pedagogiske agendaen av Anton Hoëm. Med boka ”Makt og kunnskap” (1976) dokumenterte han at samiske minoritets elever hadde ulike språklige og kulturelle forutsetninger som skilte seg fra den norske skolens forventninger til barna. Han fant ut at den norske skolen hadde mislyktes i sosialisering og kvalifisering av samiske barn, fordi skolen ikke tok hensyn til deres forutsetninger (Pihl, 1999). Pihl beskriver det nye fokuset på minoritetsbarn som et brudd med den monokulturelle skoleutviklingen.<sup>7</sup> Tidligere handlet skoleforskning om den monokulturelle skolen. Hoëms forskning satte lys på skolens forhold til en etnisk minoritet, der minoriteten både var forskningsobjekt og hovedproblemstilling (Pihl, 1999).

På slutten av 1970-tallet var det tverrpolitisk enighet om at alle barn skulle integreres i normalskolen (Baune, 2007). I grunnskoleloven fra 1975 står det at barn og unge skal få opplæring med utgangspunkt i deres evner og forutsetninger (Baune, 2007).<sup>8</sup> Heretter var det fokus på enkeltelevforutsetninger og tilpasset opplæring som var de ledende prinsipper for undervisningen i den norske grunnskolen. I praksis betydde dette å tilpasse

---

<sup>7</sup> Monokulturell skole vil si en skole bestående av én dominant kultur.

<sup>8</sup> I dag heter det ”Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (Opplæringslova)”.

opplæringen og et nytt begrep ble introdusert med mønsterplan av 1974 (M-74). Med den reviderte grunnskoleloven, og med et individuelt fokus i M-74, ble et nytt og utvidet opplæringsbegrep innført: *tilpasset opplæring* (Jenssen og Lillejord, 2009).

### **5. 5 Tilpasset opplæring som integrering**

Prinsippet ”tilpasset opplæring” skal bety at alle elever har rett på en opplæring som er tilpasset deres evner og forutsetninger. Begrepet har endret innhold i årenes løp i takt med politisk endring og regjeringsskifter. Jenssen og Lillejord (2009) har sett på begrepets utvikling i perioden 1975–2006.

Ifølge Jenssen og Lillejord ble ”tilpasset opplæring” forstått som integrering tidlig i perioden 1975–2006. Samfunnet skulle legge segregeringen bak seg etter at spesialskolene ble avskaffet og en politisk målsetting var at alle skulle integreres. Det var opp til skolene å få elevene til å godta hverandre og hjelpe elevene med å innordne seg fellesskapet. Håpet var at ”tilpasset opplæring” skulle føre til samfunnsendringer og et mer likeverdig samfunn ved hjelp av heterogene grupper i skolen. Målgruppen for tilpasset opplæring tidlig i perioden var hovedsakelig elever med spesielle behov og minoritets elever (Jenssen og Lillejord, 2009).

Allikevel ble begrepet ”tilpasset opplæring” brukt lite. Begrepene organisatorisk og sosial integrering, alternativ- og utvida opplæring var de mest brukte i begynnelsen. Skillet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning var uklart og i mange tilfeller ble disse to begrepene brukt som synonymer, hevder Jenssen og Lillejord (2009).

Minoritetsspråklige elever økte i perioden 1975–1990, og målet, skriver Jenssen og Lillejord, var at de språklige minoritets elevene skulle passes inn i den ”normale” klassen.

Begrepet ”tilpasset opplæring” ble senere i perioden 1975–2006 forstått som inkludering. Det betydde i praksis at ”tilpasset opplæring” skulle gjelde for alle. Uansett bosted, bakgrunn, språk, evner, og så videre skulle undervisningen og opplæringen tilpasses. Jenssen og Lillejord hevder at det individuelle perspektivet ble tonet ned og i stedet var det fellesskapet og klassen som ble vektlagt (Jenssen og Lillejord, 2009).

Begrepet ”tilpasset opplæring” ble i begynnelsen av perioden forstått som en måte å integrere og inkludere minoriteter i samfunnet på. I kapittel 6 og 9 vil jeg diskutere om det faktisk bidro til integrering og inkludering av rombarna.

## **5. 6 Morsmålsundervisning**

Før 1970-tallet var det få som tenkte på at minoritetsbarna skulle ha rett til morsmålsopplæring. På 1970-tallet tok den offisielle minoritetspolitikken form. Det skjedde en endring i politikken overfor minoritetene. Minoritetene hadde rett til å bevare sitt eget språk, kultur og religion. Med M-74 ble ”fremmedspråk” etablert som fag, og morsmålsopplæring ble derfor et utdanningspolitisk ideal (Baune, 2007).

Det er viktig å påpeke viktigheten av morsmålsopplæring. Ved å lære seg morsmålet først, lettes innlæringen av andrespråket (Aasen, 2012). Et viktig aspekt ved morsmålsundervisning er at minoritets elever kan oppleve at undervisningen bygger opp under deres identitetsutvikling, spesielt for barn der språket er en sentral kjerneverdi. Morsmålsopplæringen kan signalisere respekt for deres kulturelle tilhørighet og respekten kan bidra til økt selvfølelse, lærelyst og lærevilje. Å utelukke språket fra opplæringen kan oppleves som negativ diskriminering og kan føre til at minoriteter bare satser på eget språk, kultur og gruppe for å opprettholde identiteten (Aasen, 2012).

### **5.6.1 Tospråklighet i skolen**

Med mønsterplan av 1987 (M-87) ble de språklige minoritetsgruppene synliggjort. I M-87 står det at målet for minoritets elevene var ”funksjonell tospråklighet”. Funksjonell tospråklighet handler om at minoritets eleven skal kunne beherske to språk på en god måte og leve i to kulturer (Baune, 2007). M-87 gir minoritets elevene rett til morsmålsundervisning for å gjøre det mulig for barna å opprettholde og styrke sin kultur og identitet, samtidig som minoritetsbarna skulle tilegne seg majoritetens viten og handlingsmuligheter. Fokuset lå også på samhandlingen mellom majoritets- og minoritetsbarna (Baune, 2007). Med M-87 skulle morsmålsundervisningen foregå *i og på* morsmålet og tilpasses elevens behov. Morsmålsopplæring skulle gis inntil elevene kunne få utbytte av norskopplæringen. En såkalt ”overgangsmodell” ble brukt i de tilfeller elevene ikke behersket norsk. Denne overgangsmodellen skulle kun være et midlertidig tilbud, og elevene skulle så fort som mulig overføres til vanlige klasser. Det viste seg derimot at det var stor variasjon mellom kommuner i hvordan morsmålsopplæringen ble

gjennomført. Tilbudet kostet mye og det var vanskelig å få tilgang til kompetente lærere, selv om behovet var stort spesielt i Oslo (Baune, 2007).

### **5.6.2 Nedgang for morsmålsundervisning i skolen**

På 1980-tallet ble det stilt kritiske spørsmål i morsmålsdebatten. Var ikke morsmålsundervisningen hjemmets ansvar? Dette må sees i sammenheng med de liberalistiske strømningene som kom til syne i samfunnet på slutten av 80-tallet og begynnelsen av 90-tallet, og det økende økonomiske presset velferdssamfunnets etablerte ordninger opplevde. Velferdsordningene ble oppfattet som dyre for samfunnet, og morsmålsundervisningen ble vurdert som en krevende økonomisk oppgave (Baune, 2007). Ifølge Tove Aarsnes Baune førte dette til at minoriteters språkopplæring ikke ble nedfelt i loven på samme måte som samenes rett på språkopplæring. Det offentlige var ikke lenger forpliktet til å sørge for at minoritetenes kultur og språk ble opprettholdt. Slik ble morsmålsopplæringen et middel for å lette innlæringen i andre fag (Baune, 2007).

Også i morsmålsundervisningen kan vi spore en endringsprosess fra et mer multikulturelt perspektiv på opplæringen av minoriteter, til et mer liberalistisk perspektiv der det er hjemmets ansvar å opprettholde og beskytte minoritetens kultur og språk.

Morsmålsundervisningen gikk fra å være et prioritert område for minoritetselever på 1970-tallet til å bli et nedprioritert område som skulle lette innlæringen av norsk mot 1990-tallet.

## **5. 7 Kontekstualisering**

Innvandringspolitikken endret seg fra et grupperettighetsperspektiv på 70-80-tallet til å sette individet i sentrum mot 90-tallet (Døving, 2009). I neste kapittel, kapittel 6, ser jeg på hvilken integreringsstrategi som lå til grunn for opprettelsen av skoletilbudet for rombarna. I kapittel 7 diskuterer jeg skoletilbudet for rombarna i perioden 1973–1992 i lys av de politiske integreringsstrategiene og i lys av den norske utdanningspolitikken på 1970-80- og 90-tallet. I det siste diskusjonskapitlet mitt, kapittel 8, tar jeg for meg nedleggelsen av skoletilbudet for rombarna. Hvilken begrunnelse ble gitt for nedleggelsen av skoletilbudet?



## 6.0 Opprettelsen av skoletilbudet til rombarna

I dette kapitlet vil jeg se på bakgrunnen for opprettelsen av skoletilbudet. Jeg vil forsøke å identifisere målsettingene Nordlandutvalget (1970) og Stortingsmelding 37 (1973) hadde for skoletilbudet. Nordlandutvalget så på Sigøynerskolens tilbud på 1960-tallet som utilstrekkelig og mangelfullt. I stedet ble det foreslått et skoletilbud som i større grad skulle tilpasses rom. Initiativet for et slikt skoletilbud kom fra to kanter: fra selvutnevnte representanter for rom og fra Nordlandutvalget. Begge ønsket en mer kontinuerlig skolegang for barna. Utvalget diskuterte hvordan skoletilbudet skulle organiseres slik at rom møtte mer regelmessig på skolen. Var det en egen Sigøynerskole som var det beste alternativet, eller skulle rom integreres i vanlige skoleklasser?

Jeg ser opprettelsen av skoletilbudet i lys av minoritetspolitikken som tok form på 1970-tallet. Da ser det ut til at det var en politisk vilje til å bryte med den tidligere assimileringspolitikken. Kan vi snakke om at en multikulturell politikk tok form på 1970-tallet? Underliggende holdninger i Nordlandutvalgets utredning har derimot fått meg til å diskutere om det lå en paradoksal målsetting til grunn for skoletilbudet. Til sist i dette kapitlet vil jeg oppsummere mine argumenter og sammenfatte hensiktene som la grunnlaget for skoletilbudet. Hvordan skoletilbudet var organisert og ble gjennomført vil jeg se nærmere på i kapittel 7.

### 6. 1 Rom ”oppdages”

Den norske romgruppen ble for alvor ”oppdaget” tidlig på 1960-tallet av norsk media gjennom et radioprogram: ”en flekk midt i velferdssamfunnet” (Hanisch, 1976, s. 76). I radioprogrammet og den samtidige avisomtalen ble det satt fokus på roms dårlige levevilkår. Det ble lagt stor vekt på at barna i romleiren, midtvinters, hadde lite klær på seg.<sup>9</sup> Barna var analfabeter og fikk heller ingen undervisning. Dette skapte reaksjoner i det norske samfunnet. Norske myndigheter foreslo en hard linje ovenfor romgruppen (Hanisch, 1976). Det ville i praksis si at rom på lik linje som romanifolket (taterne) i Norge skulle reise til Svanviken arbeidskoloni for å bli bofaste og for at barna skulle få undervisning.

---

<sup>9</sup> Radioprogrammet var laget av programsekretær Odd Nordland. Han skulle ha mye å si senere i arbeidet med romgruppen. Blant annet var han med i Sigøynerrutvalget som skrev ”Innstillingen om arbeidet med de norske sigøynere” (1970).

*Norsk misjon blant hjemløse* hadde fra 1897 frem til 1989 ansvaret for arbeidet med romani (tatere) (Østhaug, 2010). Myndighetene så for seg at misjonen skulle ta seg av rom på samme måte. Det viste seg at norske myndigheters forslag om å overlate ansvaret til *Misjonen* imidlertid ville koste mye penger (Hanisch, 1976). Forslaget om å assimilere romgruppen i det norske samfunnet ved hjelp av tvang førte dermed ikke frem. Myndighetene gikk i stedet inn for å opprette et kontaktutvalg for ”sigøynerspørsmål” i 1962, også kalt Sigøyrerutvalget. Utvalget skulle koordinere mulige hjelpetiltak (Hanisch, 1976). Med opprettelsen av Sigøyrerutvalget ble roms levesett og levekår for første gang et eget problemfelt. Rom ble ikke lenger sett i sammenheng med ”omstreiferproblemet” eller romanifolket i Norge. Utvalget var i begynnelsen svært positive og særlige tiltak ble blant annet igangsatt innenfor skoleverket (Hanisch, 1976). Skoletiltakene er temaet for de neste avsnittene.

## **6. 2 Skolegang på 1960-tallet**

Ifølge samfunnsforskeren Ted Hanisch møtte rom et stadig krav om å la seg assimilere i det norske samfunnet utover på 1960-tallet. Et av de viktigste kravene gikk på barnas deltakelse i skolen. Oppfatningen til norske myndigheter var at rom skulle assimileres gjennom et skoletilbud. På sikt skulle skolegangen føre til at rombarna ble motivert til yrkesopplæring og senere arbeid i det norske samfunnet (Hanisch, 1976).

Sigøyrerutvalget var opptatt av at rombarna skulle få en regelmessig skolegang og Oslo kommune var godt i gang med skolegang for barna i 1962. Rom-familiene ble plassert i et gammelt hus i Oslo over vinteren. Den uvante bosituasjonen førte derimot til at familiene reiste tidligere ut enn vanlig. Skuffelsen var stor hos det sosiale hjelpeapparatet da rom-familiene reiste fra boligen og skolegangen ble avbrutt (Hanisch, 1976).

Oslo kommune hadde gjennom skolemyndighetene lagt ned mye arbeid i å gi rombarna undervisning. Nordlandutvalget skrev at Maria Gjæver var ansatt som lærerinne for en egen klasse for rombarna, og var underlagt Ruseløkka skole. Senere ble Unn Jørstad ansatt som lærerinne for barna og hun underviste dem i faste lokaler ved Trosterud sosialsenter fra 1964–1968 (Nordlandutvalget, 1970; Jørstad, 2013).<sup>10</sup> I et intervju forteller Jørstad at lokalene ble brukt både som skolestue og som bosted for de romfamiliene som ønsket dette (Jørstad, 2013). Det er denne skolen som blir omtalt som Sigøynerskolen.

---

<sup>10</sup> Også kalt for Dedichen klinikken, tidligere psykiatrisk klinikk.

### **6.2.1 Sigøynerskolen**

I intervjuet med Jørstad forteller hun at barna fikk grunnleggende lese- og skriveopplæring, de sang norske sanger og ble undervist i kunst og håndverk. Jørstad var den eneste læreren på denne skolestua, og hun sier at hun fungerte som sosialarbeider på mange måter. Hun fulgte barna både til legen, hørselslegen og tannlegen. Noen ganger vekket hun også barna slik at de skulle komme seg på skolen. Jørstad forteller under intervjuet jeg hadde med henne at barna var ivrige og lærevillige, noen mer ivrige og interesserte enn andre. Håpet hennes var at barna skulle fullføre en 7-årig skolegang, og hun forteller om elever som utmerket seg. I 1968 avsluttet Jørstad sitt arbeid med å undervise rombarna på grunn av en episode der hun reddet et rombarn fra mishandling (Jørstad, 2013). Dette barnet har i voksen alder skrevet en bok om hendelsene der Jørstad roses for sin innsats.<sup>11</sup>

Forsøket med å tilpasse rombarna det norske samfunnet ved hjelp av skolegang førte ikke helt frem, ifølge norske myndigheter (Hanisch, 1976). Etter de mislykkede forsøkene ble det derfor opprettet et nytt arbeidsutvalg under Sigøynerutvalget i 1969. Det er dette utvalget jeg omtaler som Nordlandutvalget. Nordlandutvalget skulle legge frem en plan for ”sigøynerproblemet” (Hanisch, 1976). Hvilken integreringsstrategi skulle de norske myndighetene nå føre overfor romgruppen?

### **6. 3 Brudd med den tidligere minoritetspolitikken**

Nordlandutvalget hentet erfaringer fra Sverige da de vurderte ulike strategier for å integrere rom i samfunnet. Allerede i 1954 forelå en utredning, ”Zigenarutredningen”, om rom sin situasjon i Sverige med hovedfokus på skolegang og bosetting. Den svenske forfatteren Lawen Mohtadi (2012) har skrevet om rom i sin bok ”Den dag jag blir fri. En bok om Katarina Taikon”. I boken sin fremstiller hun utredningen som det første forsøket fra svenske myndigheter på å se situasjonen til rom fra deres synsvinkel. Ifølge Mohtadi står det i utredningen at rombarna skal gå i den vanlige svenske skolen og at en forutsetning for at de skulle gjøre det var fast bosetting. Politikken innebar at rom måtte forlate sin kultur for å integreres i samfunnet. Mohtadi hevder at denne utredningen satte startskuddet for den svenske assimileringspolitikken overfor rom (Mohtadi, 2012). Det er nok disse tiltakene Ted Hanisch beskrev i sin avhandling fra 1976. Han skrev at siden 1960-tallet hadde det foregått et omfattende ”rehabiliteringsprogram” blant svenske rom. Svenske rom mottok betydelige økonomiske midler fra den svenske stat ved å delta i

---

<sup>11</sup> Boka heter ”Sigøynerkongens datter” (2009) og er forfattet av Solomia Karoli.

voksenundervisning, sende barna i vanlig grunnskole og å bosette seg i faste boliger (Hanisch, 1976). Med dette ”rehabiliteringsprogrammet” skulle alle svenske rom i løpet av 1960-70 årene integreres i vanlige skoler. Rombarna skulle få særskilt undervisning og støtteundervisning. Ifølge Christina Rodell Oglac ble derimot mange rombarn i praksis plassert i vanlige skoleklasser uten spesiell oppfølging. Oglac hevder videre at fordi innholdet i undervisningen fremsto som en trussel mot den romske kulturen og levestøtten deres, førte dette til at rom ikke følte seg hjemme i den svenske skolen (Oglac, 2006).

### **6.3.1 Nordlandutvalgets tilnærming til assimilering**

I utredningen beskrev Nordlandutvalget de svenske erfaringene som noe de ikke ønsket å følge. Det sto i utredningen til Nordlandutvalget at fra svensk side er det argumentert med at en bare gjennom utdanningstiltak kan skape en integrering av sigøyerne i det svenske samfunnet (Nordlandutvalget, 1970). Nordlandutvalget konkluderte underveis i utredningen, med henvisning til Sverige, at assimilering ikke ville løse den oppgaven de sto overfor slik den fortonte seg for utvalget på 1970-tallet.

I stedet mente Nordlandutvalget at de måtte opprette tiltak som tok utgangspunkt i rom sin livsform og kultur, og etablere sentrale rettigheter i forhold til dette. Det står at:

Målsettingen må være å etablere sentrale rettigheter for sigøyerne og sette i verk konkrete tiltak de selv ønsker. En må her ta utgangspunkt i sigøynernes særegne livsform og kultur. (Nordlandutvalget, 1970, s. 7).

Det er nettopp her bruddet med assimileringstanken kommer til syne i norsk minoritetspolitikk. Nordlandutvalget foreslår det motsatte av assimilering. Det er nå rom og deres kultur og livsform som skal stå i fokus. Utvalget foreslo å etablere sentrale rettigheter for gruppen. Disse grupperettighetene skulle senere føre til opprettelsen av særordninger for romgruppen. Vi ser at et multikulturalistisk grupperettighetsperspektiv kommer til syne i utredningen til Nordlandutvalget.

### **6.3.2 En multikulturalistisk retning?**

Det er også grunn til å tro at samtidens minoritetspolitikk overfor blant annet samene også må ha påvirket Nordlandutvalgets formuleringer. Professor i pedagogikk Thor-Ola Engen skriver at samebevegelsen på 1950-tallet og den nasjonale samekommisjonens gjennomslag for morsmålsopplæring i M-74 brøt med nasjonalstatens assimilasjonstanke. Historie og kultur fikk med dette en mer sentral betydning og det skulle reflekteres i skolen. Prinsippet om ”inkorporering” ble innført i den norske skolen og det innebar at

minoriteter ikke skulle integreres som individer, men snarere som en sosiokulturell gruppe (Engen, 2010). Det vil si at i skolesammenheng skulle rom integreres som en helhetlig gruppe med hensyn til deres tilhørighet.

De svenske erfaringene fremstår som en motsetning til hva Nordlandutvalget ønsket å oppnå. Den svenske utredningen ble sett på som en begynnelse for assimileringspolitikken overfor den svenske romgruppen, mens den norske utredningen fremstår som brudd med nettopp denne assimileringsslinjen. Integreringen i Norge skulle foregå på roms vilkår, ikke på majoritetssamfunnets vilkår. En viktig hensikt i arbeidet til rom var å ta hensyn til og respektere roms kulturelle særtrekk og Nordlandutvalget fremmet på den måten en multikulturalistisk integreringslinje.

I stedet for å snakke om assimilering ble den romske minoritetens rettigheter i samfunnet anerkjent, med sin særegne kultur og livsstil. Det er nettopp denne anerkjennelsen av en gruppes kultur, og bevaringen av denne, som står sentralt i et multikulturalistisk perspektiv. Der fremstår også anerkjennelse som et grunnleggende menneskelig behov, der personens identitet henger sammen med kulturen. Rom som en helhetlig gruppe ble tilskrevet en verdi som måtte bevares. Det var viktig at den romske kulturen og livsstilen skulle beskyttes ved hjelp av spesielle ordninger, slik som skoletilbudet.

I en liberal multikulturalistisk tilnærming til rettigheter er muligheten for et individ til å trekke seg fra gruppen sentralt, det så kalte "exit option". Nordlandutvalget fremmer derimot ikke dette valget i sin utredning. For eksempel har ikke Nordlandutvalget tatt spesielt hensyn til kvinner i utredningen. Det lå en antakelse til grunn for utredningen om at den romske kulturen var noe alle i gruppa var enig om, selv om dette kanskje svekket individenes rettigheter innad i gruppa. Individenes rettigheter ser ut til å ha vært generelt fraværende i utredningen. I stedet fokuserer utredningen til Nordlandutvalget på gruppen som helhet og det er denne gruppen det foreslås tiltak ovenfor.

### **6.3.3 Fra assimilering til integrering**

Selv om Nordlandutvalget og Stortingsmelding 37 brøt med den tidligere assimileringsslinja ved å foreslå en multikulturalistisk integreringslinje, kan det diskuteres om forslaget egentlig innebar integrering. Forslagene i utredningen til Nordlandutvalget og Stortingsmelding 37 gikk ut på at rom skulle bli bofaste og skulle gå i norsk skole.

Skolegangen skulle på sikt føre til at barn og voksne tok seg arbeid i samfunnet og på den måten knytte de til en bofast livsstil. Nordlandutvalget hadde multikulturalistiske argumenter for integrering, men tiltakene utredningen la opp til innebar en inkludering og tilknytning til samfunnet rom lenge hadde motsatt seg og unngått. Konsekvensen av en slik form for integrering vil på sikt kunne bety assimilering for rom. Som jeg skal vise i kapittel 7 bidro skoletilbudet til at skolen for rom som sto langt unna den romske måten å leve på og deres kulturelle referanserammer.

Det norske samfunnet hadde på 1970-tallet begynte å forsone seg med tanken om at kultur mangfoldet var kommet for å bli og historikeren Hallvard Tjelmeland beskriver 1970-tallet som en brytningstid i Norge (Tjelmeland, 2003). Ole-Kristian Hjemdal hevdet at Nordlandutvalgets minoritetspolitiske tenkning kunne betegnes som en integreringslinje og som et ”nybrottsarbeid” (Hjemdal, 1982). Med sine minoritetspolitiske synspunkter var Nordlandutvalget på mange måter nytenkende og dette førte til et brudd på assimileringsslinja norske myndigheter hadde ført overfor minoriteter i Norge. Enkelte har derimot i ettertid ment at tiltakene var ødeleggende for dem de skulle hjelpe og førte til assimilering (Bielenberg, 2012; Engebrigtsen, 1992; Rosvoll og Bielenberg, 2012). Som jeg viste i avsnittene over bidro redegjørelsen til Nordlandutvalget og Stortingsmelding 37 til å anerkjenne romgruppen, men vi kan derimot ikke snakke om en formell anerkjennelse slik som romgruppen fikk i 1999 med statusen nasjonal minoritet.

Selv om norske myndigheter i 1956 bestemte seg for å inkludere rom i samfunnet med avviklingen av ”Sigøynerparagrafen” i fremmedloven, viste jeg i tidligere avsnitt at norske myndigheter førte en skolepolitikk preget av assimilering overfor romgruppen. Den tidligere praksisen der rom var utestengt med lov ble i stedet erstattet med harde tilpassingskrav på 1950- og 60-tallet. Den harde linja som norske myndigheter førte, bidro derimot til at gruppen følte seg truet og fortsatte sin reisevirksomhet i stor grad. Assimileringslinja ble ansett som feilslått. Det ser ut til at politikken foreslått av Nordlandutvalget var en politisk omveltning av norske myndigheters syn på rom og 1970-tallets brytninger.

Jeg vil videre se på hva som fikk Nordlandutvalget til å foreslå et eget skoletilbud for rombarna og hvilken form dette skoletilbudet skulle ta. Et viktig grunnlagsdokument for Nordlandutvalgets utredning var et brev sendt fra selvutnevnte representanter for

romgruppen. I brevet er skolegang for rombarna et viktig forhold som må tilrettelegges for gruppen. Dette vil jeg se nærmere på i de neste avsnittene.

#### **6. 4 Rom fremmer sine ønsker**

Jeg ønsker å legge vekt på brevet fordi det skulle få en betydning for politikken og tiltak utformet overfor romgruppen. Det unike med dette brevet var at det kom fra rom selv. Brevet innbød til samarbeid mellom norske myndigheter og romgruppen, noe som tidligere hadde vært en utfordring for begge parter.

Brevet ble sendt norske myndigheter ved Sosialdepartementet i 1969. Det var signert Polykarp Karoli og Franz Josef, to selvutnevnte representanter for norske rom. Det ligger en viss usikkerhet omkring hvem som utformet brevet. Sosialdepartementet mente at Oslo kommune hadde skrevet det. Ted Hanisch mente i 1976 at romrepresentantene uansett hadde forstått innholdet og sluttet seg til brevet. Før brevet ble sendt var det allerede tatt en beslutning om at et nytt arbeidsutvalg under Sigøynerutvalget skulle opprettes. Ifølge Hanisch var det brevet som satte fart på forberedelsene til Nordlandutvalget (Hanisch, 1976).

Innholdet i brevet er i sin helhet gjengitt i utredningen og skulle få betydning for hvilke områder Nordlandutvalget mente det burde settes inn tiltak (Nordlandutvalget, 1970). Det står i brevet at romgruppen ble sett på som et fremmedelement i det norske samfunnet og de ønsket å få slutt på diskrimineringen og mistenksomheten mot dem. Karoli og Josef uttrykte at rom ønsket å ha et åpent og aktivt samarbeid med norske myndigheter. Målet, skrev de, var å kunne bli godtatt som fullverdige norske borgere. Om skolegang sto det:

Vi ønsker et samarbeid for å prøve å legge forholdene til rette slik at barna kan få skoleundervisning og at de vokse kan bli i stand til å tjene til livets underhold uten å måtte oppgi for meget av den kultur som er særegen for sigøynerne.  
(Sitert i Nordlandutvalgets utredning, 1970, s. 5).

Innholdet i brevet tyder på at skolegang for barna var et viktig område for de selvutnevnte representantene for norske rom, og Nordlandutvalget vektlegger at det var rom selv som ønsket skolegang for barna sine og henviser til innholdet brevet (Nordlandutvalget, 1970).

I intervjuet med morsmålsinstruktør bekrefter hun at det var et press fra norske rom om skolegang for rombarna. Hun sier at: ”han [Franz Josef] pushet veldig på det der, at ungene

skal ha barnehage og sånn at vi kunne ha litt fri og kunne kanskje arbeidet og ordne ting og sånt” (Morsmålsinstruktør, 2013). Morsmålsinstruktørens uttalelser viser at det var et press på å få til en skolegang for rombarna, og kanskje var det derfor ikke umulig at rom selv sto bak brevet utforming eller hadde sluttet seg til innholdet, slik Hanisch hevdet.

Skolegangen ble av morsmålsinstruktør ansett som en fordel for foreldrene og barna selv. Hun hevder at det å ha mulighet for å arbeide var et viktig mål. Hun sier at: ”ungene måtte ha skole og få seg et ordentlig arbeid” ellers kunne de ende opp som ”lakkskogangstere” (Morsmålsinstruktør, 2013). Morsmålslærer fremstiller det sånn at det var en oppslutning blant romforeldrene om at barna skulle delta i skoleundervisningen. Jeg forstår det også sånn at morsmålsinstruktøren mente at skolegangen hadde en grunnleggende funksjon i å kvalifisere til arbeidslivet.

Nordlandutvalget skrev at formålet med utredningen var å ta utgangspunkt i de forhold sigøyrerne selv mente var uholdbare og ta hensyn til sigøyrernes ønske om å beholde sine kulturelle særtrekk og foreslå tiltak ut i fra dette (Nordlandutvalget, 1970). Et viktig poeng hos Nordlandutvalget var at det ikke skulle legges frem en langsiktig totalløsning på et problem, men i stedet fokusere på å etablere sentrale rettigheter for romgruppen. Boliger, utdanning og arbeidsmuligheter var viktige områder tiltak skulle settes inn på, og var i tråd med innholdet i brevet (Nordlandutvalget, 1970).

Begge undertegnede kom fra hver sin storfamilie, Karoli og Josef. De hevdet å være representanter for norske rom.<sup>12</sup> Samtidig kan det spørres om arbeidsutvalget tok for gitt at alle i romgruppen var enig med disse to selvutnevnte representantene. Nordlandutvalget valgte å ta utgangspunkt i presset fra rom på 1970-tallet og de gikk inn for å opprette et skoletilbud for rombarna. Det er imidlertid problematisk å konkludere med at skoletilbudet ble opprettet ut i fra rom sine ønsker når det kun var to selvutnevnte representanter som uttrykte ønsket. Det er nok mer nyttig å se på brevet som en utløsende faktor for det videre arbeidet med tiltak til romgruppen (Myking, 2009).

## **6. 5 Hva slags skole?**

Et dilemma Nordlandutvalget og Stortingsmelding 37 stod overfor var om rombarna burde gå i vanlig barne- og ungdomsskole med andre elever eller om det burde opprettes en egen

---

<sup>12</sup> Polykarp Karoli hevdet at han var leder, men ifølge blant annet Hjemdal (1982) fantes det ingen ”sigøyrerkonge” eller leder for romgruppen. Som jeg viste i kapittel 4 om rom i Norge deles rom inn etter familie med hvert sitt mannlige overhode.



skole kun for rom. Det var disse to mulighetene Nordlandutvalget diskuterte i sin utredning og i Stortingsmelding 37.

Som jeg tidligere viste brukte Nordlandutvalget erfaringer fra Sverige. De pekte på at i Sverige var fraværet for rombarna i vanlig barne- og ungdomsskole bortimot 50 prosent og Nordlandutvalget mente at dette tydet på at rombarnas tilpasning til skolemiljøet var veldig svak (Nordlandutvalget, 1970).<sup>13</sup>

Nordlandutvalget trekker også på tidligere erfaringer fra Norge og Sigøynerskolen, de skrev: ”Erfaringer fra den undervisning som har vært gitt for sigøynerbarn her i landet hittil, tyder på at en egen skole iallfall inntil videre vil være det beste alternativet” (Nordlandutvalget, 1970, s. 13). Det står at barna med sin bakgrunn og oppdragelse vil oppleve stor kulturell avstand til innholdet i norsk skoleundervisning, derfor kreves det stor innsats og forståelse fra lærerne sin side (Nordlandutvalget, 1970). Nordlandutvalget hevdet at det vil være strabasiøst å integrere barna i vanlig skole med tanke på barnas ”spesielle og individuelle forutsetninger” samt deres ”svake kunnskapsmessige forutsetninger”. Samtidig påpekte Nordlandutvalget at dersom enkeltelever selv ønsket å følge vanlig skoleundervisning måtte det ikke legges hindringer i veien for dette (Nordlandutvalget, 1970). Det er underforstått at på grunn av rombarnas ”spesielle forutsetninger” vil det kreves et mer intensivt og individuelt opplegg for hver elev. Vanlige skoleklasser ble regnet som for store og uten nok ressurser til å følge opp hver enkelt elev. Det ble foreslått at en lærer skulle ha ansvar for åtte elever (Nordlandutvalget, 1970).

#### **6.5.1 Integrering som skolepolitisk målsetting**

Nordlandutvalget skrev at de visste at en skolegang der rombarna ble integrert i vanlige skoleklasser ville øke kontakten med majoritetsbarna og etter hvert føre til mindre isolasjon av gruppen. Allikevel konkluderte Nordlandutvalget med at det var mer nyttig å opprette en egen skole for rom. Å integrere rombarna i vanlige skoleklasser, mente utvalget, ville øke faren for en ytterligere belastning på rombarnas etniske bakgrunn (Nordlandutvalget, 1970; Stortingsmelding 37, 1973). På denne måten forsøkte Nordlandutvalget å ta hensyn til og beskytte roms etnisitet mot belastning denne bakgrunnen ble antatt å ha.

---

<sup>13</sup> Undersøkelsene til Nordlandutvalget ble gjort sent 1960-tallet.

I samme periode som Nordlandutvalget kom frem til at en egen skole var det beste alternativet, tilsa de skolepolitiske strømningene i samfunnet at kontakten med majoritetsbarna og minoritetsbarna skulle økes. Segregeringen skole-Norge hadde gjennomført skulle legges vekk. Minoritetsbarna skulle nå integreres i vanlig skole. Som jeg viste i kapittel 5 var nøkkelordet integrering fra midten av 1970-tallet. Minoritetsbarn og barn som tidligere var plassert i spesialskoler skulle integreres i den vanlige skolen. Nordlandutvalget og Stortingsmelding 37 mente derimot at rom ikke skulle integreres, deres skolegang skulle i stedet finne sted i en egen separat skole for rom. Nordlandutvalget og Stortingsmelding 37 helte mot en segregert skole i stedet for integrering av rom-elevne. Forslaget om en segregert skole for rom gikk i mot de skolepolitiske strømningene på 1970-tallet, der begrepet ”tilpasset opplæring” omhandlet integrering av minoriteter i skolen.

Skolen som Nordlandutvalget og Stortingsmelding 37 foreslo skulle tilby en skolegang som hadde som mål å beskytte og ivareta rombarnas kulturelle sætrekk, livsstil og etniske identitet. På denne måten møtte Nordlandutvalgets forslag rom sine ønsker om et eget skoletilbud, samtidig som deres kulturelle sætrekk og livsstil ble tatt hensyn til. Som jeg har vist i tidligere avsnitt var beskyttelse og bevaring et viktig kriterium for skolegangen, både for Nordlandutvalget og for de selvutnevnte representantene for rom. Selv om de selvutnevnte representantene ikke nevner i brevet at de ønsker en egen skole for barna sine, imøtekommer allikevel forslaget fra Nordlandutvalget roms ønske om å bevare den romske kulturen og deres levesett. En viktig hensikt med skoletilbudet må derfor sies å ha vært å ta hensyn til roms kulturelle sætrekk og livsstil.

### **6.5.2 En generaliserende målsetting?**

En annen målsetting i utredningen til Nordlandutvalget handlet om at undervisningen burde ta sikte på å gi kunnskaper slik at rom selv kunne ”skape seg en rimelig tilværelse her i landet” (Nordlandutvalget, 1970). Det kan tolkes dithen at utvalget mente at utdannelsen skulle brukes innenfor Norges grenser og i det norske samfunnet, selv om rom førte en nomadisk livsstil også utenfor Norge. Det ble lagt vekt på undervisning i skrive- og leseopplæring, grunnleggende matematikk og en ekstra innsats skulle legges i samfunnskunnskap. Dette var egenskaper og kunnskap majoritetssamfunnet mente var viktig at romgruppen tilegnet seg. Samfunnskunnskapen var ansett som spesielt viktig og Nordlandutvalget beskrev dette faget som avgjørende for å orientere seg i det norske samfunnet. Det sto i utredningen at den manglende kunnskapen om det norske samfunnet

gjorde at rom: ”har manglet og mangler fremdeles informasjonen som gjør det mulig å finne utveier og å se de konsekvensene av handlingsvalg” (Nordlandutvalget, 1970, s. 12). Kun på områder som ekteskapsinngåelse og oppnåelse av statsborgerskap kan Nordlandutvalget se at rom får til en langsiktig og veloverveid planlegging (Nordlandutvalget, 1970). Sitatet impliserer at rom ikke var veloverveide og de var ikke i stand til å se de langsiktige konsekvensene av sine handlinger og valg.

Det kan være svært alvorlig at representanter fra myndighetene tilskriver en gruppe egenskaper på en slik negativ og generaliserende måte. Slike generaliseringer kan bygge på allerede eksisterende stereotypier eller bidra til å opprettholde disse. Når stereotypier får fotfeste innenfor maktulikheter mellom majoritet og minoritet kan diskriminering lett bli satt i system. Slik får majoritetens stereotypier en annen makt og konsekvens enn minoritetens stereotypier (Døving, 2009). Nordlandutvalget var en gruppe i det norske samfunnet som kunne mye om rom og deres kultur på 1970-tallet. Med tanke på at et av målene til utvalget var å beskytte og opprettholde den romske kulturen og levemåten, var det problematisk at Nordlandutvalget hadde generaliserende oppfatninger som bunnet i stereotypiske fremstillinger av romgruppen. Stereotype holdninger kan i en slik sammenheng være farlig og ikke minst kan slike oppfatninger få konsekvenser for gruppens eksistens. Når slike stereotype holdninger ligger til grunn for utredning av tiltak for en gruppe, er det imidlertid tvilsomt om tiltakene er til beste for gruppen som skal hjelpes.

På en annen side skal det også nevnes at Nordlandutvalget sto overfor en ny og for dem, reell problemstilling. Det var en minoritetsgruppe som norske myndigheter tidligere hadde ekskludert eller forsøkt assimilere i samfunnet. På 1970-tallet var den multikulturalistiske politikken som gikk ut på å bevare minoriteters kultur, i liten grad utviklet i Norge. Den nye problemstillingen Nordlandutvalget sto overfor handlet om hvordan romgruppen på best mulig måte kunne orientere seg i det norske samfunnet, uten å gi slipp på sin kultur, sitt språk og levested, og sto i motsetning til tidligere integreringspolitikk da gruppen skulle bli lik majoriteten. Utredning til Nordlandutvalget som kom i 1970 kan i dag, 2014, sees på som en generaliserende utredning overfor en liten minoritetsgruppe, men på 1970-tallet fremsto utredningen som nytenkende og med gode intensjoner i arbeidet med romgruppen.

## 6. 6 Nordlandutvalgets syn på skolegangen til rombarna

Nordlandutvalget beskrev undervisning av rombarna som ett av de viktigste spørsmålene de tok for seg i sin utredning. Det sto: ”det er nettopp barna og bekymringen for deres fremtid og skolegang som er utgangspunktet for en offentlig interesse for sigøynernes livsvilkår i vårt land” (Nordlandutvalget, 1970, s. 4). I Nordlandutvalgets beskrivelse av skoletilbudet på 1960-tallet, pekte de på at rombarna har gått i skole både ”her og der”, og i andre land. Utvalget uttrykte at dette var en svært oppstykket skolegang der barna har hatt minimale resultater (Nordlandutvalget, 1970). Nordlandutvalgets ønsket en regelmessig skolegang for rombarna.

Opplæringsplikten i Norge tilsier at alle barn har rett til og har plikt til å få opplæring. Ikke bare har rombarna rett på opplæring, men de er også pliktige til å ta imot opplæring av den norske skole. Nordlandutvalget knytter kontinuerlig skolegang og opplæringsplikten sammen slik:

Utvalget anser det for uhyre viktig å sørge for en mer stabil skolegang for sigøynerbarna enn det som hittil har vært mulig. Den undervisning som hittil har vært gitt, er så altfor ofte blitt avbrutt nettopp som det kunne spores virkelig fremgang blant elevene, ved at foreldrene har tatt sine barn med seg og reist. Dette må en gardere seg mot ved at sigøynerne godtar barnas skoleplikt. (Nordlandutvalget, 1970, s. 11).

I sitatet over ser vi at det både er rom selv og den norske stat som har et ansvar for at barna får opplæring. Det er viktig å møte på skolen for å kunne spore fremgang i resultatene til elevene. Mange fag er bygd opp slik at de etablerer den grunnleggende kunnskap først, for så å bygge videre på denne kunnskapen på høyere skoletrinn, som en spiral eller som mursteiner. Hvis skolegangen blir oppstykket vil det føre med seg store brudd i den grunnleggende kunnskapen. Blant annet i grunnleggende skrive- og leseopplæring, matematikk og naturfag er det viktig å ha den grunnleggende kunnskapen i bunnen for tilretteleggelse av kunnskap på høyere nivå. Opplæringsplikten skal bidra til at utdanningsløpet ikke blir oppstykket slik at det blir en kontinuitet i skolegangen. En viktig hensikt med å opprette en egen skole for rom var derfor å få til denne kontinuiteten og få foreldrene til å forstå at de har en plikt til å sende barna på skolen.

Opplæringsplikten innebærer også i hovedsak at elvene må være bofaste. Å gå kontinuerlig på skolen er vanskelig å få til med en omreisende livsstil. I sitatet fra Nordlandutvalgets utredning over ser vi at reisingen fremsto som et utfordrende aspekt. I Stortingsmelding 37

ble det hevdet at barnas manglende kunnskaper og oppstykkede skolegang var et resultat av familiens reisevirksomhet (Stortingsmelding 37, 1973). Opplæringsplikten skulle avverge at familien eller andre hindret barnas undervisning. I kapittel 7 vil jeg ta nærmere for meg hvorfor en kontinuerlig skolegang for rombarna var utfordrende.

## **6. 7 Paradoksal målsetting**

Det kan se ut som et paradoks at Nordlandutvalget la så stor vekt på hensynet til den romske kulturen og levestilen i sin utredning, samtidig som de foreslo et skoletilbud som innebar å være bofast. I de neste avsnittene vil jeg se på flere aspekter ved skoletilbudet kan oppfattes som en paradoksal målsetting for romgruppen.

Jeg har tidligere slått fast at en viktig målsetting for opprettelsen av skoletilbudet for rombarna var å ta utgangspunkt i og respektere den romske kulturen. Nordlandutvalget skriver: ”Siktepunktet må være å styrke deres kunnskaper og muligheter i det moderne norske samfunnet på grunnlag av de forutsetninger de har” (Nordlandutvalget, 1970, s. 14). I denne overordnede målsettingen for skoletilbudet ser det derimot ikke ut til at Nordlandutvalget tar til orde for en undervisning basert på respekt for rom sine kulturelle særtrekk. Forskeren og sosialantropologen Ada Engebrigtsen (1992) peker på at minoritetspolitikken ført ovenfor rom bygde på en gal analyse av rom sin situasjon. I stedet for å samarbeide med rom for å finne frem til deres reelle ønsker og muligheter, tok myndighetene utgangspunkt i deres mangler og bygde på disse (Engebrigtsen, 1992). Det ser det ut til at utvalget bygde på en slik oppfattelse av situasjonen, og at utvalgets mål var å styrke de forutsetninger rom ”manglet” for å fungere i det ”moderne norsk” samfunn.

Det vil si at undervisningopplegget bygde på majoritetssamfunnets premisser. I uttrykket ”de forutsetninger de har” ligger også en bestemt oppfatning av at rombarna stiller svakere på grunn av foreldrenes kultur og levestil. At rom-elevene stiller svakere kommer tydelig til uttrykk gjennom sitatet: ”Det vil for de eldre ungdommenes vedkommende antagelig være nødvendig å stille ganske beskjedne krav til prestasjonene i teoretisk kunnskap” (Nordlandutvalget, 1970, s. 13). Det vil si at det ikke kan forventes gode prestasjoner sammenlignet med majoritetselevene. I et annet sitat fra Nordlandutvalget heter det at: ”Sigøynerne har på svært mange punkter avvikende oppfatninger og vaner” (1970, s. 13). Nordlandutvalget legger til grunn at rom ”avviker” fra ”normalen”, det vil si at rom ikke deler de samme ”oppfatninger og vaner” som den norske majoriteten i samfunnet. Det ser

ut til at opprettelsen av skoletilbudet til en viss grad tok utgangspunkt i en stigmatiserende oppfatning av romgruppen, noe jeg også har vist til tidligere i dette kapitlet.

Engebrigtsen (2007) skriver at den nomadiske livsstilen til rom gjerne blir oppfattet som tradisjonell og ”usivilisert”. Alfabetisme og skolegang ble av Nordlandutvalget ansett som grunnleggende for å fungere i det moderne norske samfunnet. Ut i fra et perspektiv der modernitet er noe progressivt og universelt, fremstår det tradisjonelle som umoderne. Ved å bygge på rom sine forutsetninger så det ut til at Nordlandutvalget mente at rom kunne bli en del av det moderne ved å tilegne seg moderne kunnskaper som å lese og skrive.

Det ser ut til at Nordlandutvalget mente at skolegangen skulle foregå på norske premisser, der roms svakheter og manglende forutsetninger skulle forbedres. Rom fremstilles på et vis som ”avvikere” og derfor skulle det ikke stilles de samme forventningene til romelever som til majoritetselevne. Nordlandutvalget understrekte at rom har avvikende oppfatninger og vaner sammenliknet med majoritetsbefolkningen. I utredningen til Nordlandutvalget kan det oppfattes slik at rom bør bli mer norske og å tilpasse seg det moderne samfunnet. Det var gjennom utdanning at rom skulle bli norske. En slik hensikt med opplæringen av rom står i motsetning til argumentet om å ta hensyn til deres kulturelle særtrekk. For rombarna kan innholdet i en slik skolegang stå langt unna deres egen virkelighet. På grunnlag av dette kan det hevdes at en paradoksal målsetting kommer til syne i Nordlandutvalgets forslag om skoletilbud til rom.

Målet med skoletilbudet var velment og rombarna skulle sikres bedre levekår og en mer forutsigbar og tryggere framtid. Hvordan det gikk med skoletilbudet vil jeg se nærmere på i kapittel 7.

## **6. 8 Oppsummering**

Som jeg har vist i dette kapitlet eksisterte det en egen skole for rom på 1960-tallet. Selv om dette skoletilbudet ble kritisert, skjedde det en videreføring av skoletilbudets organisering fra 1960-tallet. På en tid da skolepolitiske strømninger pekte i retning av integrering, fremsto en segregert skole for rombarna som det beste alternativet for Nordlandutvalget og i Stortingsmelding 37. Her var det nok både de mislykkede erfaringene fra Sverige som spilte inn, og erfaringene som Oslo kommune tidligere hadde gjort seg.

En unik anerkjennelse av rom som minoritet i Norge kom med Nordlandutvalgets utredning i 1970. Det ser ut til at Nordlandutvalget var inspirert av en multikulturalistisk integreringslinje, selv om ordet multikulturalisme ikke blir nevnt i utredningen. Ordlyden i utredningen til Nordlandutvalget bryter med den tidligere assimilerende minoritetspolitikken norske myndigheter har ført ovenfor minoriteter. Allikevel kan det diskuteres om Nordlandutvalget egentlig tar til orde for en multikulturalistisk linje siden tiltakene representerer en livsstil rom lenge har forsøkt å unngå.

Jeg finner flere motsetninger i sammenheng med det foreslåtte skoletilbudet. På den ene siden skal romgruppen ikke assimileres, men allikevel vektlegges det en norsk skolegang som rom ikke vil kjenne seg igjen i. En annen motsetning finner jeg i den underliggende dikotomien mellom det moderne og tradisjonelle, der nomadevirksomhet blir sett på som en umoderne levemåte og som en tradisjonell levevei. Det norske samfunnet blir fremstilt som det moderne og med utgangspunkt i rom sine manglende forutsetninger må de ”hjelpes” mot en mer moderne livsstil.

Med utgangspunkt i diskusjonen i dette kapitlet har jeg kommet frem til ulike mål Nordlandutvalget og Stortingsmelding 37 ønsket for skoletilbudet for rombarna. Det overordnede målet for Stortingsmelding 37 og utredningen til Nordlandutvalget var å forbedre livsvilkårene til romgruppen, slik at de kunne skape seg en rimelig tilværelse her i Norge. Begrunnelsen for at det ble opprettet et eget skoletilbud for rombarna var for å få til en mer kontinuerlig skolegang. I disse klassene var målet at rombarna skulle utvikle grunnleggende ferdigheter innenfor lesing, skriving, matematikk og samfunnsfag. En viktig målsetting for Nordlandutvalget og Stortingsmelding 37 var at klassene skulle ta vare på romgruppens språk, kultur og livsstil.

Disse begrunnelsene for skoletilbudet vil være utgangspunkt for videre diskusjoner i neste kapittel. Jeg vil belyse hvilken integreringsstrategi norske myndigheter førte ovenfor romgruppen ved hjelp av skoletilbudet. Nordlandutvalget skrev selv at det var ”hensiktsløst” å jobbe mot en ”fullstendig assimilering” av romgruppen. De skrev ikke eksplisitt at de la til grunn en integreringsstrategi, selv om det er tydelig at de ønsker at rom skulle tilpasse seg det norske samfunnet. Ved hjelp av en slik begrunnelse fremgår det at skoletilbudet vanskelig kan betegnes som integrering. Kanskje er det snarere en form for segregering som ligger til grunn.

## 7.0 Gjennomføringen og organiseringen av skoletilbudet for rombarna

Hensikten med dette kapittelet er å vise hvordan skoletilbudet ble gjennomført og organisert. For å vise dette, vil jeg ta utgangspunkt i hensiktene Nordlandutvalget la til grunn for skoletilbudet. I kapittel 6 pekte jeg på at hensikten med skoletilbudet var at rom skulle oppnå en mer regelmessig skolegang, rombarna skulle i hovedsak tilegne seg grunnleggende kunnskaper innenfor lesing, skriving, matematikk og samfunnskunnskap. En viktig hensikt var at rom sine kulturelle særtrekk skulle bli tatt hensyn til. Det er disse tre punktene jeg vil basere diskusjonene i dette kapitlet på. Medførte skoletilbudet for rombarna at de møtte regelmessig på skolen? Var innholdet i skolen og skolegangen tilpasset rom sine sosiale og kulturelle særtrekk? Betydde skoletilbudet at rom i større grad ble integrert i majoritetssamfunnet?

### 7. 1 Skoletilbudets organisering

I kapittel 6 skrev jeg at Nordlandutvalget og Stortingsmelding 37 foreslo en egen skole for rom. Denne skolen ble ikke realisert, selv om skoletilbudet i noen dokumenter omtales som en egen Sigøynerskole. Som jeg skal vise i de neste avsnittene ble det i stedet opprettet egne klasser i tilknytning til vanlige Oslo-skoler. Det foregikk også noe undervisning i brakker nær rom-leiren, men altså ingen egen Sigøynerskole. I første del av dette kapitlet vil jeg gi en oversikt over hvordan skoletilbudet var organisert i perioden 1973–1992. Etter at jeg har vist hva jeg legger til grunn for tidsinndelingen, oppsummerer jeg i kulepunkter.<sup>14</sup>

#### 7.1.1 Skoletilbudet i perioden 1973–1978

I 1969 anbefalte Europarådet at rombarna skulle få undervisning nær romleiren. Det står at myndighetene må: "encourage the provision of special classes near caravan sites [...] to facilitate the integration of children from travellers' families into normal schools [...]" (Europarådet, 1969). Det overordnede målet for Europarådet var at rombarna skulle gå i vanlige skoler. For å kunne gjennomføre integreringen skulle rombarna i begynnelsen ha egne klasser. Det er usikkert om norske skolemyndigheter tok utgangspunkt i anbefalingen fra Europarådet. Det ble imidlertid opprettet egne undervisningsbrakker og skoleklasser av norske myndigheter fire år etter anbefalingen kom til. Det er denne organiseringen av

---

<sup>14</sup> Jeg er inspirert av Lars Gjerde sin inndeling i "Rom i Norge og deres barns skolegang" (1996).



undervisningen for rom jeg tar utgangspunkt i.

I en skolerapport fra skoleåret 1973/74 står det at undervisning ble gitt i lokaler ved Tøyen skole fra 1973.<sup>15</sup> Fra skoleåret 1973/74 rapporteres det om at oppmøtet var meget bra, men at det kanskje skyldtes ”nyhetenes interesse”. Etter hvert ble oppmøtet vurdert som synkende og Berit Molander, som har skrevet en rapport om skolegangen for rom i perioden 1971–2002 for Skoleetaten i Oslo, mente at dette skyldes ustabile boforhold (Molander, 2002). Grunner til uregelmessig oppmøte vil jeg diskutere senere i dette kapitlet.

Det ble mer systematisk opprettet egne skoleklasser for rombarna fra 1975. Disse klassene ble opprettet i tilknytning til vanlige Oslo-skoler. Molander skriver at det blant annet var en gruppe på Tøyen skole med én lærer tilsatt. Året 1977 ble det igangsatt et prøveprosjekt med en egen barnehage nær romleiren i Gaustadbekkdalen (Molander, 2002). I brakkene fant et barnehage tilbud og opplæring av romkvinner sted. Barnehagen ble oppfattet som et fristed og hadde aktiviteter som gikk utenfor det som var vanlig for en barnehage, for eksempel kom kvinnene til barnehagen for å låne dusj, vaskemaskin og symaskin.<sup>16</sup> Dette barnehage tilbudet skulle vise seg å være et av de tiltakene som fungerte godt, selv om oppmøtet til tider også der var uregelmessig (Lidén, 1990).

Skoleåret 1976/77 ble lese- og skriveferdighetene vurdert som stigende, men nivået lå fremdeles langt under vanlige skoleelever i samme aldersgruppe. En ny brakke i Gaustadbekkdalen ble også anskaffet i denne perioden (Molander, 2002). I et referat fra et uformelt samarbeidsmøte mellom kommune, skoleetaten og staten kommer det frem at skolen har drevet hjemmeundervisning frem til da rapporten ble skrevet i 1977.<sup>17</sup> Trolig pågikk det både brakkeundervisningen samtidig som undervisning i romanésklasser i perioden 1975–1978.

### **7.1.2 Skoletilbudet i perioden 1978–1988**

Fra skoleåret 1978/79 ble undervisningen gitt ved skoler, ikke i brakker, ifølge Molander (2002). Da var det undervisning ved Brannfjell, Ekeberg, Lysejordet, Tøyen og Ullevål. Syv lærere var ansatt, tre morsmålsinstruktører og en halv stilling som assistent til morsmålsinstruktør (Molander, 2002).

---

<sup>15</sup> ”Sigøynerskolen 1973/74”. Oslo byarkiv.

<sup>16</sup> ”Organisering av sigøynerundervisningen i Oslo skoleåret 1981/82”. Utdanningsetaten.

<sup>17</sup> ”Referat fra det uformelle samarbeidsmøte den 22. april 1977”. Riksarkivet.

Fra 1978 ble det også driftet en fritidsklubb for rombarna. Skoleåret 1980/81 var det romanésklasser ved Ekeberg, Bjølsen, Tøyen, Bestum, Sandaker, Hasle, Lilleborg og Tveita. I de klassene rombarna kunne tilstrekkelig norsk, foregikk det undervisning med norsk som opplæringsspråk. I tre klasser foregikk undervisningen på romanés fordi elevene ble vurdert som for dårlige til å følge norsk skoleundervisning. For å forbedre norskferdighetene til disse rombarna ble det forsøkt med hospitering i formings-, musikk- og gymklasser sammen med andre norske elever (Molander, 2002). En rapport fra 1982 beskriver brakkeundervisning for rombarna i Gaustadbekkdalen. Denne undervisningen blir vurdert som vanskelig av læreren i Gaustadbekkdalen siden få barn møtte opp. Problemet var at det ikke bare var rom fra selve leiren i Gaustabekkdalen som skulle undervises der, men også rom fra andre bydeler skulle reise dit for undervisning. Mangel på skyssordninger og motivasjon førte til dårlig oppmøte.<sup>18</sup>

I 1982/83 startet nedskjæringene av rom-undervisningen. Målet var å effektivisere organiseringen av undervisningen. Ifølge Molander var begrunnelsen for effektivisering av undervisningen at rombarna hadde et spredt bostedsmønster og at det var en økning av romelever som deltok på skolen. Det var et behov for en bedre og mer effektiv undervisning (Molander, 2002). Antall skoler var redusert med tre og det var nå tilbud ved fem ulike skoler. I skoleåret 1984/85 ble undervisning gitt ved Bjølsen, Ekeberg, Abildsø, Smestad og Løren skole. Fremmøtet økte dette skoleåret, ifølge Molander (2002).

En ny organisering av rom-undervisningen fant sted i 1983. Romanésklassene ble da en del av den generelle undervisningsmodellen for fremmedspråklige elever. I praksis betydde det at romanésklassene ble organisert i språkstasjoner (Molander, 2002). Fra år 1983 blir romanésklassene omtalt som romanésstasjoner og det vil jeg også gjøre videre i oppgaven.

En arbeidsgruppe ble nedsatt av Sosialdepartementet i 1986. Formålet var å se nærmere på kostnadsutviklingen siden 1984. I rapporten ble det høye fraværet til rombarna beskrevet. Forfatterne av rapporten mente at et slikt kontinuerlig skoletilbud gjennom mange år hadde hatt en positiv betydning for tilhørighetsfølelsen til skolen.<sup>19</sup> Rapporten konkluderte med at

---

<sup>18</sup> ”Sigøynerundervisning. Grunnskolen. Halvårsrapport høsten-82”. Heretter referert til som rapport fra Gaustadbekkdalen, 1982. Riksarkivet.

<sup>19</sup> ”Arbeidet med de norske sigøynerne. Rapport fra en arbeidsgruppe” (1987). Riksarkivet.

grunnskolen skulle fortsette sin virksomhet, men følge opp opplæringsplikten i større grad slik at fremtidige generasjoner kunne få sin fulle rett i samfunnet. Ifølge Molander skulle de andre tiltakene Sigøynerkontoret hadde ansvar for, i større grad enn før, vektlegge integrering og ”normalisering” i sitt arbeid med rom (Molander, 2002).

### **7.1.3 Skoletilbudet i perioden 1988–1992**

Hilde Lidén skriver at fra 1988 til 1990 ble romanésklassene redusert fra fire til to klasser (Lidén, 1990). Sentraliseringen av undervisning på Løren skole fant sted fra skoleåret 1989/90. I dokumentet ”Organisering av sigøynerundervisningen i Oslo skoleåret 1981/82” ble det foreslått at grunnskoleopplæringen og voksenopplæringen burde legges til samme sted og på den måten kunne ressursene brukes mer effektivt. Sentraliseringen av romanésstasjonen kan sees på som et resultat av effektivisering av ressursene.

Skoleåret 1989/90 var det rundt 25–30 elever registrert ved Løren skole, der fire lærere var ansatt 100 prosent. Fordelen med én sentralisert romanésstasjon var at det var nok elever til at de kunne deles inn etter nivå (Molander, 2002). I intervjuet med rom-lærer uttrykker hun at nivåinndeling som undervisningsform fungerte veldig bra. Nivåinndeling gikk ut på at elevene i klasserommet ble delt inn i tre nivåer. Rom-lærer fortalte: ”du hadde [...] en førsteklasse, andreklasse og en tredjeklasse. Tredjeklassingene var kanskje litt mer over det som var tredjeklasse” (Rom-lærer, 2013). I motsetning til rom-lærer, mente Lidén at nivåinndelingen hadde en demotiverende faktor på rombarna. Lidén hevdet at de eldre rom-elevene følte seg nedvurdert siden de måtte gå i samme klasse som sine yngre søsken. Hun skrev at klassene i liten grad hadde en positiv effekt på rombarnas læring (Lidén, 1990).

På den andre siden skriver Molander at elevene hadde god faglig utvikling i romanésstasjonen på Løren skole. Målet for Skoleetaten i Oslo var at rombarna etter hvert skulle integreres i vanlige klasser. I 1992 ble tilbudet imidlertid lagt ned. Det ble hevdet at det ikke var et grunnlag for særbehandling av romgruppen lenger (Molander, 2002). Nedleggelsen av skoletilbudet vil diskuteres senere i oppgaven, men allerede her kan motsetningene mellom lærerne ved Løren skole og Skolesjefen påpekes. Lærerne ved Løren skole mente at det var en stor fare for at elevene ville miste sin ”tilknytning til skoleverket som var bygget opp gjennom tillit, kjennskap og kunnskap” (Molander, 2002). Skolesjefen på sin side vurderte skoletilbudet som resultatløst og mente at

rombefolkningen hevet seg over norsk lov da barna ble holdt borte fra undervisningen.<sup>20</sup> Det endte med ”normalisering” av skolegangen for rombarna hvor de på lik linje med andre barn fikk norsk undervisning og støtteundervisning. Barnevernet skulle kobles inn hvis skoleplikten ikke ble overholdt. Bekymringen til Oslo kommune og Skolesjefen var at manglende oppfølging av opplæringsplikten skulle føre til søksmål mot kommunen i framtiden (Molander 2002; Skolesjefen, 1993).

#### **7.1.4 Oppsummering av perioden 1973–1992**

Jeg vil oppsummere organiseringen av skoletilbudet i perioden 1973–1992 slik:

1. 1973–1978: undervisning foregikk både i brakker og i romanésklasser ved vanlige skoler.
2. 1978–1988: undervisning foregikk i romanésklasser/stasjoner ved ulike skoler, minimalt med brakkeundervisning. Nedskjæringer, omorganisering og effektivisering av undervisningen finner sted i denne perioden.
3. 1988–1992: det gjensto kun én sentralisert stasjon ved Løren skole, ingen brakkeundervisning. Nedleggelse av skoletilbudet skjer skoleåret 1992.

Over har jeg gitt en oversikt over organiseringen av skolen som ble tilbudt. Videre i dette kapitlet vil jeg gå nærmere inn på gjennomføringen av skoletilbudet. Jeg vil se på om målsettingene til skoletilbudet for rombarna ble møtt. Fikk rombarna en kontinuerlig skolegang? Lærte de seg å lese, skrive, regne samt samfunnskunnskap? Tok skoletilbudet hensyn til roms kulturelle særtrekk, livsstil og språk? I det siste spørsmålet vil jeg spesielt se på språket og bruken av morsmålsinstruktør. Først vil jeg presentere ulike aspekter ved undervisningen for rom.

#### **7. 2 Skoletilbudet 1973–1992**

Klassene til rombarna besto av elever i ulike aldersgrupper, for eksempel kunne 12-åringer gå i samme klasse som 7-åringer. Ifølge Lidén var det vanskelig å få til en inndeling i klassetrinn på grunn av det dårlige oppmøtet. Hvis det var få barn som møtte i en periode ble lærerne sittende uten elever. Det varierende og store spriket i alder ble begrunnet med de varierende ferdighetene til elevene (Lidén, 1990).

---

<sup>20</sup> ”Notat” (1993) skrevet av skolesjefen. Heretter refereres dette notatet til som Skolesjefen, 1993. Utdanningsetaten.

Ifølge rapportene fra Bjølsen, Ekeberg, Gaustabekkdalen, Sandaker og Tøyen skole foregikk det undervisning i norsk, matematikk og romanés.<sup>21</sup> Noen skoler hadde også skolekjøkken, geografi og orienteringsfag.<sup>22</sup> I rapporten fra Bjølsen skole (1982) sto det blant annet at romelevene jobbet selvstendig og rolig da det ble undervist i matematikk. I orienteringsfaget ved samme skole var det elevene som styrte undervisningen og tok opp temaer de lurte på. Læreren ved Bjølsen skole vurderte dette som en springende, usystematisk og improvisert undervisning. På Ekeberg skole (1982) fokuserte læreren på å holde motivasjonen hos elevene oppe etter lange faglige økter med ”koselige” aktiviteter som skolekjøkken eller utflukter. Sandaker skole (1982) rapporterte om nødvendigheten til å repetere alfabetet og tallene fra 1–10 etter lange reisefravær. Læreren i Gaustabekkdalen skole (1982) hadde et pessimistisk syn på den faglige utviklingen hos sine elever der kun én elev viste positiv fremgang i skolefagene. Resten viser ”selvfølgelig” ingen fremgang, står det i rapporten (Gaustabekkdalen, 1982). I rapporten fra Tøyen skole fra 1974 står det beskrevet opplæring i grunnleggende lese-, skrive- og regneferdigheter. Noe samfunnskunnskap ble også forsøkt implementert i undervisningen. Lærerne fokuserte på at opplæringen skulle være lekbetont og av oppdragende karakter. Spill, filmvisning og utflukter ble også brukt som undervisningsformer i 1974.

I intervjuet fortalte rom-lærer om undervisning i romanés, norsk, gym, matte, naturfag og samfunnskunnskap. I samfunnskunnskapen underviste lærerne i det norske samfunnet og kulturen. Da jeg spurte om de underviste i den romske kulturen, svarte rom-lærer benektende på dette. Hun begrunnet det med at det kunne rom best selv og sa: ”det tror jeg vi holdt vi oss veldig langt unna” (Rom-lærer, 2013). Samtidig presiserer hun at romanésklassene var bygd opp etter prinsipper av rom sin kultur, og at klassene derfor var delt inn etter søskengrupper og familietilhørighet (Rom-lærer, 2013). Å gå i samme klasse som familiemedlemmer kan ha skapt en trygghetsfølelse hos både de yngre og eldre barna. Denne trygghetsfølelsen kan ha vært avgjørende for at foreldrene sendte barna på skolen. Som jeg viste i kapittel 4 og 6 hadde romgruppen tidligere blitt utsatt for strenge krav til tilpassing, blant annet gjennom skolegang. Undervisningen promoterte trygge rammer og

---

<sup>21</sup> Rapportene som omtales her er: ”Sigøynerskolen 1973/74”, Tøyen skole, Oslo byarkiv. ”Rapport, Romanesklasse, Bjølsen skole” (1982), Riksarkivet. ”Rapport fra sigøynerundervisning fra Ekeberg skole, høst 1982”, Riksarkivet.

”Sigøynerundervisningen. Grunnskolen. Halvårsrapport høsten -82”, Gaustabekkdalen, Riksarkivet og ”Rapport om sigøynerklassen på Sandaker skole høsten 1982”, Riksarkivet.

<sup>22</sup> I dag er dette samfunnsfag og naturfag.

ved å samle rom i én klasse kan det ha bidratt til at rom-foreldrene anså det som trygt å sende barna på skolen, men hvordan oppfattet egentlig rom selv skoletilbudet?

### **7.2.1 Skoletilbudet fra et romsk perspektiv**

Min rominformant, Maria, forteller om sin skolegang:

Jeg gikk på skolen sammen med bare rom. For det meste av tiden var skolen morsom, det var gøy å gå på skolen, vi kunne jo bestemme hva vi ville gjøre helt selv! Jeg husker at jeg likte keramikk og håndarbeid. Også gymnastikk, jeg elsket å klatre og spesielt i det lekestativet skolen hadde. Hver fredag var det bading og selv om jeg ikke hadde vært på skolen hele uka, kom jeg på fredag. Jeg likte å bade. Jeg likte alt ved det! Vi var slemme også da, men vi fikk smake vår egen medisin. Hvis lærerinna ble sinna måtte vi stå i skammekroken. Vi hadde vårt eget språk, så vi snakket med hverandre uansett da. Alt gikk på norsk i skoletimene, jeg husker ikke noe morsmål i det hele tatt.

Jeg har gått på skole i fire år, jeg gikk til 4. klasse og bare noen dager av 5. klasse. Skolegangen min var preget av mange hull. Noen ganger kunne vi gå to uker på skolen, og være borte fire uker. Mine søsken kunne ikke lese og skrive når de var ferdig på skolen, selv om de gikk over meg i klassetrinn. Jeg har lært meg å lese og skrive når jeg har blitt eldre, det har også noen av mine søsken. Men lillesøsteren min kan ikke skrive navnet sitt engang! Det er helt forferdelig.

Foreldrene mine synes det var slitsomt når vi skulle begynne på skolen. De ville bare ut å reise. Min pappa var veldig utålmodig, han ville ut å reise allerede i februar– mars. Faktisk tror jeg at pappa sendte brev eller ringte skolen når han tok med oss ut for å reise. Om han fikk svar, vet jeg ikke.

Det viktigste for min datter i dag er at alle går i samme klasser, ikke bare en klasse for rom. Vi skal ikke føle oss utskilt som rom, vi blir oppfattet som spesielle hvis vi går i egne klasser. Egen klasse for bare rom og der nordmenn ikke kan være, fungerer ikke. Det er viktig at man skal føle seg likeverdig i skolen. (Sammendrag av intervjuet med Maria, 2013).

Maria beskrev en litt uvanlig skolehverdag der rom selv kunne bestemme hva de ønsket å gjøre på skolen. Hun beskrev et høyt fravær og foreldrenes motvilje mot å sende barna på skolen. Maria mente at et skoletilbud som kun omfatter rom ikke kan fungere. Det å føle seg likeverdig som alle andre er svært viktig og spesielt når hun nå har barn i skolepliktig alder. Jeg vil bruke fortellingen om Maria videre gjennom oppgaven for å belyse ulike sider ved skoletilbudet.

### **7.2.2 Organiseringen av undervisningen**

Et viktig aspekt jeg vil trekke frem er at alle fagene ble undervist under ett. Det var ikke undervisning i separate fag slik som er mest vanlig i norsk skole. Blant annet står det i rapporten fra Bjølsen skole at det var undervisning i matte og bokstavopplæring samtidig:

”Det går an å sette elvene igang [sic] med regneoppgaver mens én kan få spesiell oppmerksomhet deler av timen for å drille bokstaver el. l.” (Bjølse skole, 1982). Da jeg spurte morsmålsinstruktør om undervisningen i klassene for rombarna sa hun:

Altså det var på en måte alt i ett [...] Jeg synes [det] var veldig trist da, for jeg sa det til dissa lærerne, dem var jo lærere, ikke sant, jeg var jo ikke utdanna noe lærer. Men alle [andre] klasse[r] har jo geografi, historie, religion og alt dette her, det var bare lese og skrive, også kanskje tegne litt [i romanésklassene]. Skjønner du, det var veldig løst sånn da. (Morsmålsinstruktør, 2013)

Morsmålsinstruktøren uttrykte at det var trist at organisering av undervisningen for rombarna var dårlig. Hun fortalte videre at også kvaliteten på undervisningen var dårlig og at barna fikk gjøre det de ville. Hun så på det som et problem at det var for lite disiplin i skolen og understrekte sin rolle som morsmålsinstruktør som avgjørende for å få til en god undervisning.

Rom-lærer fortalte på sin side at de hele tiden jobbet for en bedre organisering. Hun hevdet at det var regelmessige møter mellom lærerne ved romanéstasjonene: ” [...] vi hadde felles møtetid for å utvikle pedagogikk, se hva som var problemer [...] de [møtene] var ikke så veldig ofte, kanskje hver 14. dag eller noe sånt noe” (Rom-lærer, 2013). Rom-lærer uttrykte at hun så en faglig progresjon og utvikling hos romelevne etter at Løren skole ble én stasjon. Da ble det nok lærere til å kartlegge og analysere hver enkelt elev. Hun forklarte det slik:

Hvis du hadde 10–15 elever og var to lærere, så måtte du være sammen med dem, men da [med sentraliseringen ved Løren skole] ble vi såpass mange lærere og såpass mange elever at vi hadde elevgrunnlag til også få de tre nivåene. Og gjøre analyser også si at hvis du nå gjør sånn og sånn kan du komme opp [ett nivå]. Det å få til en progresjon og også at de ungene fikk oppleve progresjon. Så, jeg synes at det fungerte mye bedre og det tror jeg nesten alle lærerne mente. (Rom-lærer, 2013).

Rom-lærer på sin side følte de gjorde så godt de kunne og at de fikk til en utvikling hos elevene. Morsmålsinstruktør oppfattet undervisningen som dårlig. Hun var en av få rom som hadde hatt skolegang tidligere og kunne sammenligne undervisningen hun hadde fått, med undervisningen i romanéstasjonene. Til tross for at rom-lærer fortalte om samarbeid mellom skolene er inntrykket jeg sitter igjen med, etter å ha lest ulike skolerapporter, at det var lite samkjøring i henhold til hvilke fag det skulle undervises i. Det ser ut til at det var

opp til hver enkelt lærer å tilpasse undervisningen til sine elever. Det har også vært vanskelig å få en oversikt over organiseringen av skoletilbudet i perioden 1973–1992. Som jeg viste i oversikten ovenfor har det vært utprøvd mange ulike organiseringsmodeller, alt fra hjemmeundervisning, ambulerende undervisning, undervisning i brakker og i klasser ved vanlige skoler. Det ser ut til at perioden 1973–1992 kan kjennetegnes med utprøving av ulik organisering av skoletilbudet, men uten en tydelig organiseringsstruktur. Det er nærliggende å konkludere med at kvaliteten på undervisningen for rombarna kan ha vært av svært varierende art og sprikende, spesielt med tanke på at det var lite samkjøring mellom de ulike stasjonene og klassene.

### **7. 3 Svakt skoleoppmøte**

Det høye fraværet til rombarna var et viktig aspekt som har blitt trukket frem i ulike rapporter og evalueringer samt av mine informanter. Samtlige skolerapporter peker på at det dårlige oppmøtet var en stor utfordring, ikke minst for kunnskapsutviklingen hos barna. Oppmøtet til rombarna var ustabilt, spesielt på høsten og om våren, da familiene reiste ut og kom tilbake på ulike tidspunkt. Ustabilt oppmøte førte til brudd i opplæringen og i mange tilfeller, spesielt hvis barna var lenge borte, måtte opplæringen begynne forfra igjen. Foreldrene oppfordret heller ikke barna til å gå på skolen, slik vi ser i Maria sitt tilfelle. Foreldrene til Maria så på skolegangen som noe strevsomt og som hindret en fleksibel og reisende tilværelse. I de neste avsnittene vil jeg forsøke å vise at skolen hadde en sekundær plassering i rom sine liv og i liten grad ble sett på som nyttig for å leve som rom.

#### **7.3.1 Reisingen utfordrer skolegangen**

Rom-lærer fortalte at reisingen var hovedutfordringen de sto overfor da hun underviste rombarna (fra 1984–1992): ”[...] det er reisingen som er utfordringen [...] Så lenge de reiser sånn så er det vanskelig å få til en kontinuitet” (Rom-lærer, 2013). Hun vurderte kontinuiteten som et viktig trekk ved skolegang og da familiene var ute og reiste mistet skolebarna mange undervisningstimer. Maria fortalte om reisingen fra sin skolegang. Det var faren som ønsket å reise ut og da det var vanlig å ta med seg hele familien. I rapporten fra Bjølsen skole (1982) står det at reisingen var et utfordrende aspekt. I rapporten sammenlignes en familie som ikke hadde mulighet til å reise, med en annen familie som var avhengig av reisevirksomheten. Oppmøtet var tydelig bedre hos familien som ikke reiste, enn den reisende familien (Bjølsen skole, 1982). Lidén hevder at foreldrene som sendte barna på skolen gjerne hadde en svakere tilknytning til de tradisjonelle



virksomhetene. De var som regel også avhengig av andre hjelpetiltak (Lidén, 1990). Familier som var mindre avhengig av hjelpetiltakene så på langsiktig skolegang som uforenelig med umiddelbar endring og fleksibiliteten en reisende tilværelse krevde.

### **7.3.2 Uroligheter og manglende skyss til skolen**

Uroligheter, konflikter eller sykdom i familien var andre faktorer som påvirket skoleoppmøtet. I rapporten fra Bjølsen skole står det at da en sentral person i familien døde etter et langt sykeleie var barna preget av uro og usikkerhet, noe som gikk utover oppmøtet (Bjølsen skole, 1982). I årsrapporten fra alle skolene står det at: ”Skole-oppmøte og deltakelse i yrkesprosjekt, er på sin side nær knyttet til bolig-situasjonen”.<sup>23</sup> Dette viser at alle tiltakene var knyttet sammen, hvis det var et tiltak som ikke fungerte optimalt, skapte dette vanskeligheter for de andre tiltakene. I noen tilfeller kunne tilbakeholdelse av barna fra skolen forklares i tvister med Sigøynerkontoret. Å sende barna på skolen kunne i noen tilfeller være et tegn på godvilje fra romforeldrene (Lidén, 1990).

Dårlige campingvogner og manglende skyss til og fra skolen ble også oppgitt som grunn for redusert fremmøte (Sandaker skole, 1982). Skoleskyss var et viktig aspekt for skoleoppmøte, og alle rapportene hevdet at det var avgjørende med transport av rombarna til og fra skolen. Allerede i skolerapporten fra 1974 står det at lærerne hentet barna hjemme og kjørte dem til skolen. Lærerne sørget også for at de kom seg hjem igjen ved skoleslutt. Rom-lærer beskrev dette som en viktig del av skoledagen. Om morgenen snakket de med foreldrene og tok med seg barna på skolen, og tilbake da skoledagen var over. Rom-lærer beskrev denne kontakten mellom skole og hjem som viktig. Her ble misforståelser og oppklaringer snakket ut om (Rom-lærer, 2013). Læreren fra Gaustadbekkdalen skole (1982) forklarer i rapporten at de var helt avhengig av skyssordningen for at barna skulle komme på skolen. Noen elever bodde så langt unna at de ikke kunne gå til skolen og var derfor avhengig av offentlig transport eller at noen kjørte dem. Med tanke på at foreldrene i liten grad motiverte barna til å gå på skolen, ble terskelen for å komme seg på skolen enda høyere uten skyss.

### **7.3.3 Økende skoleoppmøte**

Samtidig som de ulike skolerapportene peker på det dårlige oppmøtet, står det i årsrapporten for alle skolene at det var: ”en relativ klar tendens i retning av større grad av regelmessighet når det gjelder oppmøte og at perioden for oppmøte stadig utvides i forhold

---

<sup>23</sup> ”Årsrapport for sigøynerundervisningen skoleåret 1981/82”. Oslo byarkiv.

til tidligere år”.<sup>24</sup> Lidén forklarer den økende tendensen til oppmøte i løpet av 1980-90-tallet med at analfabetisme ble ansett som et problem av rom. Hun peker også på at kontakten mellom myndighetene og romgruppen økte. Blant annet ble foreldrene oppfordret til å sende barna på skolen gjennom andre tiltak de var knyttet til, slik som bostøtte og sosialhjelp (Lidén, 1990). Selv om analfabetisme ble ansett som et problem, handlet motivasjonen for skolegangen i liten grad om få en utdanning. Skolen var en sekundær aktivitet dagene det ellers ikke foregikk noe, og et sted hvor barn fra ulike boplasser kunne være sammen (Lidén, 1990; Engebrigtsen, 2007). Skolen ble et sosialt møtested for barna snarere enn et sted for læring.

#### **7.3.4 Tilknytning til romgruppa**

Tilknytningen til romgruppa ser ut til å ha hatt mye å si for skolegangen og tilknytningen til det norske samfunnet. Det kan jeg illustrere med to eksempler fra Ada Engebrigtsen sin artikkel ”Om stigma og sigøynere i Norge” (1992). Der sammenligner hun en rom-familie og en enslig rom-kvinne og deres syn på skolegang.

##### **7.3.4.1 En rom-families syn på skolegang**

Rom-familien hadde en høy sosial status innenfor romgruppen. De levde etter de romske levereglene og ønsket å overføre dette til sine barn. Når det eldste barnet var skolepliktig kom et dilemma til syne. For rom-familien hadde en norsk skolegang svært få fordeler ved seg hvis sønnen skulle leve som en moralsk og god rom. Skolegangen vanskeliggjorde reisingen til familie og besøk av venner rundt om i Europa. Omgangen med andre rom var helt avgjørende for at sønnen i familien skulle utvikle seg til en moralsk person etter romsk målestokk. Barna lærte ikke romske verdier i skolen, snarere tvert i mot lærte de majoritetssamfunnets verdier. Ifølge Engebrigtsen var en løsning på dilemmaet en skolegang der sønnen gikk på skolen når han selv ønsket. Overfor myndighetene kom foreldrene med en rekke forklaringer, men de sa aldri at det var skolen og dens kunnskap de ikke ønsket. Rom-familien så imidlertid at det var nødvendig å vise lydighet overfor myndighetene (Engebrigtsen, 1992).

##### **7.3.4.2 En enslig skilt kvinnes syn på skolegang**

På den andre siden har vi en enslig skilt kvinne uten barn. Familien var en sentral del av det å være rom og hun fikk derfor ingen høy status i gruppen som enslig kvinne. I regi av myndighetene lærte hun seg å lese og skrive, og fungerte som morsmålsinstruktør. I denne sammenhengen kom et nytt dilemma til syne. Hvordan skulle hun være lojal mot det

---

<sup>24</sup> ”Årsrapport for Sigøynnerundervisningen skoleåret 1981/82”. Oslo byarkiv.

norske samfunnets normer, uten at det føltes som en motsetning og som et svik overfor romsk livsform og normer? Hun følte seg som rom, men denne identiteten ble kun positivt bekreftet i møte med nordmenn. Da ble også hennes beherskelse av det norske språket, i muntlig og skriftlig form, godt mottatt. Kvinnen giftet seg og fikk barn. Da valget skulle tas om barna skulle sendes på skolen, valgte hun å gjøre det på grunn av hennes perifere tilknytning til romgruppa. I majoritetssamfunnet ble hun ”hyllet som en heltinne”, men blant sine egne ble hun bebreidet for å ha gått over til ”fienden”. Barnet som gikk på skolen ble dratt mellom å være rom og norsk. Som rom ble barnet beskyldt for å ikke være ordentlig rom, og på skolen blant norske elever ble hans romske identitet utfordret (Engebrigtsen, 1992).

I disse to eksemplene ser vi kompleksiteten i hva det innebar å sende rombarna på skolen. Det er ikke en enkel forklaring på hvorfor noen valgte skolegang, mens andre holdt barna borte fra skolen. Som jeg viste i avsnittene over kan dette allikevel ha noe med hvor i gruppa en familie eller person er sentrert. Rom-familien ble ansett som gode rom som levde etter den romske levemåten og moralen. Mens den enslige kvinnen befant seg i periferien av romgruppen og identiteten hennes ble i liten grad bekreftet av andre rom. Likeledes ser vi et felles dilemma, hvordan kan rom beholde sin ”romskhet”, og samtidig vise sin velvillighet overfor norske myndigheter?

Om barna ble sendt på skolen eller ikke kan se ut til å ha handlet om graden av integrering i det norske samfunnet. Hvis en rom-familie valgte å sende barna sine på skolen, ble de ansett som godt integrerte av norske myndigheter. Da hadde de tilpasset seg det norske samfunnet sitt system og viste at de ønsket å være delaktige i dette. Hvis barna derimot i liten grad møtte på skolen, ble det fra myndighetene sin side sett på som at rom ikke ville eller klarte å tilpasse seg det norske samfunnet. Rom ekskluderte seg selv fra sine rettigheter, plikter og tilgang på goder i samfunnet. I bunn og grunn ser vi at norsk skolegang kan bli ansett som uforenelig med en romsk livsstil. I de neste avsnittene vil jeg vise hvordan.

### **7.3.5 Skolegang uforenelig med en romsk livsstil?**

Ifølge Engebrigtsen (2007) krever skolen både mental og fysisk disiplin. Det vil si at elevene må være fysisk til stede på skolen til en bestemt tid. Kunnskapen som rom skal tilegne seg på skolen tar utgangspunkt i majoritetssamfunnets rangering av kunnskap og

det er følelsen av å mangle kunnskap som skal motivere elevene til videre skolegang (Engebrigtsen, 2007).<sup>25</sup> Det kan se ut til at rom holder seg borte fra skolen for å unngå følelsen av at majoritetssamfunnet dominerer rom fysisk og mentalt.

I realiteten skal skolen forberede barna til et arbeid i samfunnet, og gjennom skolen bestemmer majoritetssamfunnet den akseptable måten å oppføre seg på, og i tillegg til hvor og når det skal foregå. Lønnsarbeid er vanskelig å kombinere med en omreisende tilværelse og her finner vi et av mange dilemmaer rom sto overfor. Det var vanskelig å leve ut en nomadisk livsstil med opplæringsplikten. Denne plikten, som jeg omtalte i kapittel 6, innebar i prinsippet at elevene måtte være bofaste. Hvis skolen skulle forberede elevene til senere lønnsarbeid ville det også si at det var målet for skolegangen til rombarna. En omreisende tilværelse kan vanskelig kombineres med et lønnsarbeid som krever regelmessig oppmøte til en bestemt tid og et bestemt sted. Hvis reisingen er en del av rom sin kultur, blir det vanskelig for rom å hevde sin rett til å beholde sin kultur (Engebrigtsen, 1992). Skolen kan ha fremstått som en representant for majoritetssamfunnet og majoritetens måte å leve på. Skolen var *gaze* (ikke-rom) sin arena og kan ha blitt opplevd som majoritetssamfunnets utøver av normer og verdier (Lidén, 1990). I denne sammenhengen vil jeg se nærmere på hvordan rombarna håndterte å bli undervist av norske lærere og eksponert for norske verdier og normer.

#### **7. 4 Klasserommet: en arena for rom?**

Romelevene måtte følge reglene til lærerne. Pensumet og opplæringen foregikk hovedsakelig på norsk (Lidén, 1990). Noe undervisning i romanés ble gitt, men siden morsmålsinstruktører ikke deltok i all undervisning, begrenset dette seg. Jeg vil komme tilbake til romanésundervisning og morsmålsinstruktørene senere i dette kapitlet.

Hjemme på leirplassen mestret elevene omgivelsene sine og så på seg selv som utøvere. I klasserommet ble de omgjort til ”mottakere” og ”uvitende”. Dikotomisering mellom rom og *gaze* (ikke-rom) synliggjorde det etniske aspektet i klasserommet. Det var problematisk at læreren fremsto som en autoritetsperson og en som var overlegen rom (Lidén, 1990). Det kan se ut til at ingenting i skolen minnet elevene på deres bakgrunn. De hadde lite tilknytning til skolens innhold. Likeledes lå innholdet i pensumet utenfor

---

<sup>25</sup> Engebrigtsen har i sin bok fra 2007 vært inspirert av Pierre Bourdieu.

referanserammene til rombarna. Dette påvirket samhandlingen og kommunikasjonen i klasserommet, som igjen påvirket muligheten for læring (Lidén, 1990).

Lidén skriver at rom-elevne hadde ulike metoder å unngå autoriteten til læreren på. Barna dannet sitt eget fellesskap ved for eksempel å late som de ikke forsto læreren, gjorde oppgaven feil med vilje eller snakket på romanés med medelever (Lidén, 1990). I fortellingen til Maria, fortalte hun at de snakket romanés med hverandre foran læreren. De kunne svare læreren og si hva de ville. Maria beskrev det slik: ”Vi bestemte selv, mer eller mindre. Vi hadde ingen som bestemte over oss” (Maria, 2013). Maria sin fortelling kan være et eksempel på hvordan rom unngikk å føle seg underlegne lærerne som representant for *gaze* (ikke-rom). En måte å gjøre motstand på er å bryte majoritetssamfunnets normer og regler. Hvis vi i dette tilfellet forstår skolen som representant for majoritetssamfunnet, kan det se ut som at rombarna gjør motstand mot majoritetssamfunnet. Kan vi da stille spørsmålet om fraværet og motvilligheten til skolegang handlet om å unnsnippe majoritetssamfunnets dominans?

## **7. 5 Motstand mot skolegang**

Skoleforskeren Jim Cummins (2000) refererer til Serge Wagner (1991) når han skal forklare hvorfor marginaliserte grupper presterer svakere på skolen enn majoritetsgrupper. Cummins trekker frem begrepet ”Illiteracy of resistance” som defineres som: ”caused by oppression, is to some extent instituted by the minority group itself which, wishing to safeguard its language and culture, and fearing assimilation, turns in on itself and rejects the form of education imposed by the majority group” (Wagner, 1991, referert i Cummins, 2000, s. 41).<sup>26</sup> Det vil si at den marginaliserte gruppen frykter at de vil bli assimilert inn i majoritetssamfunnet gjennom skolegang. Ifølge Lidén er det nettopp assimilering ved hjelp av alfabetisering rom tar avstand fra. Skolen var *gaze* sin arena, og alfabetiseringen ble ansett som en mulighet for storsamfunnet til å få større kontroll over dem (Lidén, 1990).

---

<sup>26</sup> Det er vanskelig å oversette ”illiteracy”-begrepet fordi det kan forstås ulikt. Det er en forenkling å bare forstå det som manglende lese- og skrivekyndighet, det kan også gå på forståelse av tekst. For eksempel hvis jeg leser en tekst, men ikke forstår hva jeg leser kan jeg blir regnet som ”illiterate”. I denne sammenhengen vil jeg derfor forstå ”illiteracy” som analfabetisme og manglende forståelse. Videre vil jeg bare bruke begrepet analfabetisme, men med dette mener jeg også evnen til å avkode en tekst, ikke bare lese- og skriveferdigheter.

### **7.5.1 Skjermet sosialisering**

I lys av danske erfaringer fra ”romiklasser”, hevder journalisten Malene Fenger–Grøndahl og idéhistorikeren Carsten Fenger–Grøndahl at kultur og skole ble fremstilt som to motsetninger. Kulturen blir en krigssone som barna er fanget i midten av. Foreldrene er redde for at skolen og samfunnet mentalt skulle stjele barna deres (Fenger–Grøndahl, 2008). Rom-foreldrene kunne av den grunn velge å skjerme barna og vi får hva Anton Hoëm kaller skjermet sosialisering. Det skjer når en gruppe eller et individ ønsker å beskytte sin egenart, og søker å unngå de sosialiseringsprosessene de er med på i et samfunn eller et miljø (Hoëm, 2010).

Foreldrene til rombarna så med stor skepsis på sosialiseringen som skjedde i den norske skolen, der læreren, skolen og pensumet hadde en annen kontekst- og handlingsforståelse enn rombarna. Dette forsterket skolen som en trussel. En forståelse av skolen som utøver av majoritetskulturen bidro til at rom følte sine verdier truet. En verdi kan være av en sosial og kulturell art, og er en ettertraktet gode. En interesse er en operasjonalisert verdi eller indikerer en verdi (Höem, 2010). Vi kan snakke om at rom opplever både en interesse- og verdikonflikt i møte med skolen. En verdikonflikt oppstår når ulike verdier blir prioritert. Det vil si en konflikt oppstår når mennesker har ulike sosiale og kulturelle verdier, slik som rom og det norske majoritetssamfunnet. En interessekonflikt er ofte enklere å løse og bunner som regel i ulik prioritering og ulike interesser. Selv om ulike grupper og personer har ulike verdier kan de danne et fellesskap basert på interesser, for eksempel ved at skolen og foreldrene har en felles interesse for at barna har det bra (Höem, 2010). En kulturell verdi for rom blir gjerne fremstilt som reisingen, og vi ser at rom har liten interesse av skolegang hvis det ikke kan kombineres med en fleksibel tilværelse. Rom og skolen møter her både interesse- og verdikonflikt og det gjør grunnlaget vanskeligere for et felles samarbeid mellom partene.

### **7.5.2 Motstand styrker gruppefellesskapet**

Roms kulturelle overlevelsessevne er basert på en kombinasjon av motstand mot forandring og tilpasning der det er ønskelig og nødvendig (Lidén og Engebriksen, 2010b). For å verne om sitt språk, kultur og identitet ekskluderte derfor rom seg fra skolegangen. Det ser vi også i eksemplet med rom-familien, der sønnen i familien i liten grad ble motivert til å gå på skolen for å lære seg å lese og skrive. Snarere skulle han gå på skolen for å vise velvilje overfor myndighetene. Likefremt ble skolen oppfattet som en trussel mot den romske levemåten og en utøver av det norske majoritetssamfunnet.

Assimilering var noe romgruppa lenge hadde motsatt seg og å forbli analfabeter kan forstås som en form for motstand mot majoritetssamfunnet. Ved å ta avstand fra skriftkulturen definerte rom seg selv som annerledes og ekskluderte seg fra majoritetssamfunnet. Det muntlige fellesskapet mellom rom ble forsterket (Lidén, 1990). Både etnisiteten og slektskapet mellom rom ble styrket ved hjelp av det muntlige fellesskapet, mens avstanden fra *gaze* økte.

Kan vi si at motstanden forstått som analfabetisme var et bevisst valg for rom? Valget om å skjerme barna fra majoritetssamfunnet og å forbli analfabeter var nok snarere en reaksjon som fremsto som en bevisst strategi. Reaksjonen baserte seg på tidligere negative opplevelser med myndighetene, for eksempel med politi og barnevernet slik jeg skrev om i kapittel 4 og 6. Skolen fremsto som en ukjent arena for rom, men kanskje ble romanésklassene og romanéstasjonen oppfattet som mindre ”farlige” enn vanlige skoleklasser siden opplæringen var tilpasset rombarna i større grad. Der omgikk rom også andre rom. Romanésklassene ble omdefinert til en arena for rom der de kunne snakke med jevnaldrende fra samme kultur og med samme språk (Lidén, 1990). Allikevel var romanésklassene i hovedsak *gaze* sin arena, med et pensum som reflekterte majoritetssamfunnets referanserammer og langt fra virkeligheten til romelevne. Derimot var morsmålsinstruktørene en faktor som bidro til å skape trygge rammer omkring undervisningen. I de neste avsnittene vil jeg se på betydningen av romanés og morsmålsinstruktørene i rombarnas undervisning.

## **7. 6 Morsmålsundervisning**

I Stortingsmelding 37 står det at betydningen av språkopplæring på romanés var et viktig aspekt i rombarnas opplæring. Her hevdes det at en grunnleggende menneskerettighet var å få opplæring i språket sitt. Videre står det: ”fullgod språk- og begrepsutvikling bare kan skje gjennom morsmålet og senere språklig skolering i morsmål” (Stortingsmelding 37, 1973, s. 14). Det ser ut til at fra et politisk hold spilte romanés en viktig del av utdanningen og skolegangen til rombarna. Jeg har derimot funnet lite om selve morsmålsundervisningen. I stedet har jeg funnet en del materiale om morsmålsinstruktørene og deres betydning gjennom ulike rapporter. Jeg har i tillegg fått en del informasjon fra mine informanter. Jeg vil i de neste avsnittene se kort på

morsmålsundervisningen og deretter på hvilken betydning morsmålsinstruktørene hadde for opplæringen i romanés.

### **7.6.1 Romanés**

Rom ser på romanés, et muntlig språk, som et av de viktigste trekkene ved det å være rom (Engebrigtsen, 2007). Rombarna er omkranset av romanés og det er det første språket de lærer og språket de kan best. Rom omgås som regel bare andre rom og romanés snakkes hjemme med familie og med venner. På grunn av den store avstanden til *gaze* er rombarna lite eksponert for det norske språket før det begynner i barnehage eller på skolen. Det norske språket foregår på majoritetens premisser, mens romanés er begrenset til romgruppen. Det er lett for barna å identifisere seg med romanés, og en fellesskapsfølelse skapes blant barna på skolen som behersker dette språket. Betydningen av romanés i undervisningen var derfor svært viktig for rombarna. Joar Aasen (2012) peker på at morsmålsopplæring kan lette opplæringen av andrespråket. I rombarna sitt tilfelle er romanés morsmålet og norsk andrespråket.

### **7.6.2 Læremidler på romanés**

Egne læremidler ble utviklet til bruk i romanésopplæringen. Lars Gjerde var sentral i dette arbeidet sammen med lærere tilknyttet romanésklassene og noen morsmålsinstruktører (Molander, 2002). Jeg har funnet en pensumliste fra skoleåret 1981/1982. I denne pensumlista finnes det en oversikt over hjemmelagede hefter som brukt i undervisningen av romelevne.<sup>27</sup> Titlene på heftene bærer preg av grunnleggende lese- og skriveopplæring, blant annet ulike ABC-bøker, lesehefter og arbeidshefter på romanés. I orienteringsfaget var en del bøker under utarbeidelse, for eksempel boka ”India/Norge, land og folk”, ”Norge, geografi” og ”Europa-geografi”. På norsk var det blant annet utviklet en lesebok som het ”Vil du møte Mimi?” med medfølgende arbeidshefte som også var oversatt til romanés. Ut i fra nasjonalbiblioteket sine hjemmesider ser det ut til at denne boka ble brukt i opplæringen av ”fremmedspråklige” elever (nb.no). Det har derimot ikke lyktes meg i få tak i et eksemplar av boka.

## **7. 7 Romanésundervisning**

I rapportene jeg har samlet inn fra 1982 beskriver samtlige skoler betydningen av romanésundervisning. Også i rapporten fra 1974 står det at de hadde undervisning i morsmål. Molander (2002) hevder at morsmålsinstruktør bare ble benyttet noen timer per uke skoleåret 1974/75, mens det i året 1976/77 ikke ble gitt morsmålsundervisning i det

---

<sup>27</sup> ”Læremidler”, 1982. Oslo byarkiv.



hele tatt. I et brev fra Skolesjefen til fylkesarbeidskontoret i Oslo og Akershus står det at målet for morsmålsundervisning var opplæring *i og på* romanés (1982).<sup>28</sup> Der står det også at alle morsmålsinstruktørene fikk kontinuerlig opplæring og veiledning samtidig som de underviste. I brevet hevdes det at å arbeide som morsmålsinstruktør var et akseptert erverv for romkvinnene. Som jeg viste i tidligere avsnitt var det bare akseptert hvis en kvinne sto i en perifer stilling og hadde en lavere sosial status i romgruppen. I 1982 var det fire fulle stillinger som morsmålsinstruktører og minimumet var tre stillinger for å dekke alle skolene. Skoleåret 1982/83 ble derimot finansieringen av morsmålsinstruktører og romanésklassene generelt kuttet. Forfatterne av brevet uttrykte stor bekymring for hvordan det skal gå hvis bevilgningene ikke ble økt. Nedskjæringen gjorde morsmålsinstruktører mer og mer sjeldne og kanskje resulterte det i at Maria ikke en gang husket at de hadde hatt morsmålsundervisning (Maria, 2013). Av Molanders oversikt ser det derimot ut til at det ble gitt morsmålsundervisning uten unntak fra 1977 og til nedleggelsen i 1992 (Molander, 2002). Det er allikevel usikkert i hvor stor grad morsmålsundervisning ble gitt, med tanke på at så få stillinger var tilgjengelig og på grunn av nedskjæringer i morsmålsundervisning generelt.

### **7.7.1 Morsmålsundervisning i et skolehistorisk perspektiv**

Det tyder imidlertid på at morsmålsundervisning var prioritert fra myndighetene sin side i perioden 1973–1992. Aasen skriver at morsmålsundervisning i M-74 ikke var beskrevet som et eget fagtilbud, men det ble til en viss grad åpnet for å møte minoritetselvene med respekt med tanke på språket (Aasen, 2012). Vi ser allerede i starten av skoletilbudet at det ble tilbudt morsmålsundervisning. Med M-87 kom det en egen fagplan for morsmål for språklige minoriteter og termen ”tospråklig opplæring” ble introdusert. Gjennom morsmålsundervisningen skulle det nå legges vekt på integrering ved å utvikle begge språkene gjennom skolegangen. Morsmålsundervisningen skulle ikke være en form for assimileringsspolitikk der morsmålet kun ble gitt i en overgangsfase (Aasen, 2012).

Til tross for at morsmålsundervisningen fikk en ny giv med M-87 var ikke morsmålsundervisning lovfestet rett, men et tilbud. I praksis førte det ofte til at morsmålsundervisningen mislyktes (Aasen, 2012). På grunn av økonomiske problemer i Norge i 1980-årene opplevde den offentlige sektoren store nedskjæringer. De etablerte velferdsordningene var dyre og morsmålsopplæringen møtte kritikk (Baune, 2007). Denne

---

<sup>28</sup> ”Yrkesprosjekt for morsmålsinstruktører i romanés”, 1982. Oslo byarkiv.

holdningsendringen kan forklares med den nye liberalismen som vokste frem på 1980-90-tallet. Jeg vil gå nærmere inn på denne holdningsendringen i kapittel 8. Nedskjæringene i undervisningen for rom fra 1983–1992 kan på denne måten forklares med at morsmålsundervisning ble ansett som for dyrt og ble kritisert av liberalistiske røster, slik jeg viste i kapittel 5. Undervisningen i romanés og morsmålsinstruktører ble nedprioritert og det ser ut til at det var lite morsmålsopplæring av rom på begynnelsen av 1990-tallet.

### **7. 8 Morsmålsinstruktørenes betydning**

I ”Rapport om arbeidet på sosialkontoret perioden des. 78 til juni 79” står det at gjennom morsmålsinstruktørene hadde foreldrene til barna en reell mulighet til å bestemme skolens innhold.<sup>29</sup> I den overnevnte rapporten fremstilles også morsmålsinstruktørene som en kontrollinstans for gruppa og med morsmålsinstruktørenes tilstedeværelse ble en del foreldre mindre engstelige for den sterke sosialiseringprosessen skolen sto for.

Morsmålsinstruktør fortalte i intervjuet om sin rolle i undervisningen, der lagde hun mye av undervisningsmaterialet selv:

[...]sånne brikker med bilder og bokstaver bak og sånn. Så unga skulle lære seg hvilke lyder det var da. For mange lærte å lese norsk, men dem visste ikke hva dem leste, ikke sant. Så det var det som var problemet, det er det den dag i dag liksom. Jeg har hørt jenter som går i syvende klasse og kan skrive og lese, men så skjønner de ikke hva de skriver. Eller leser. (Morsmålsinstruktør, 2013).

Morsmålsinstruktør fortalte at hovedutfordringen var å få barna til å forstå hva de leste og skrev. Hun sa at rombarna gjorde det de ble fortalt på skolen, men at de forsto lite av det. Morsmålsinstruktør sa at da hun og andre morsmålsinstruktører fikk komme til, lærte barna fort. Da knakk mange av elevene lesekoden og forsto mer av undervisningen. Hun fortalte videre at interessen fra lærerne sin side var liten, hun uttrykte det slik: ”dem [lærerne] satt å røyka i det andre rommet og ungene lærte ikke mye altså. Men jeg tror det hadde med det at de ikke forsto” (Morsmålsinstruktør, 2013). På spørsmål om barna lærte seg å lese og skrive på romanés sa morsmålsinstruktør: ”vi brukte språket vårt da til å lære dem å lese norsk og forstå norsk” (Morsmålsinstruktør, 2013). Vi ser at morsmålsundervisningen tok sikte på opplæring i romanés for å forstå norsk bedre, ikke nødvendigvis for utvikle romanéskunnskapene.

---

<sup>29</sup> Rapporten er skrevet av arbeidsgruppen for seminar på Sørmarka 7 og 8 juni 1979. Riksarkivet.

Slik jeg skrev i avsnittene over sto det i M-87 at morsmålsopplæringen ikke bare skulle brukes i en overgangsfase, men også bidra til å utvikle kunnskapene til minoritetsbarna. Dette skulle forhindre assimilering av språklige minoriteter. På den ene siden kan vi se at morsmålsundervisningen var nødvendig for å lette innlæringen av andre skolefag. På sikt ville en slik morsmålsundervisning økt rombarnas resultater i skolen. På den andre siden kan det derimot se ut til at romanésundervisningen bare fant sted for å lette innlæringen av det norske språket. Det ville i praksis si at rombarna gjennom skolen ikke kunne forvente å utvikle sine språkferdigheter i romanés. Hvis rombarna hadde gått regelmessig på skolen, ville de lært seg å lese og skrive flytende på det norske språket. Romanés er imidlertid en viktig del av det å være rom. En slik undervisning ville bidratt til å opprettholde posisjonen til romanés som et muntlig språk, som på sikt ville kunne bli svekket på grunn av norskundervisningen.

#### **7.8.1 Morsmålsinstruktørenes rolle**

I rapporten fra Ekeberg skole står det at: ”Uten henne [morsmålsinstruktøren] ville det vært bortimot umulig å drive denne typen undervisning i det hele tatt, i det mange av barne [sic] har så mangelfulle norsk-kunnskaper at det for meg ville vært umulig å undervise dem” (Ekeberg skole, 1982). Rom-lærer på sin side fortalte at de hadde morsmålsinstruktører sporadisk og at de var til hjelp hvis det var barn som overhode ikke kunne norsk. Hun hevdet at morsmålsinstruktørene fungerte som assistenter. Rom-lærer sa at de ”kunne ikke lese og skrive, de kunne ikke skolefag. Så det ble nærmest som assistenter rett og slett. Som tolker og sånt” (Rom-lærer, 2013). Rom-lærer hevdet at en av de viktigste funksjonene var sosialt: ”Sånn sosialt så var det viktig for å få tak i og holde oversikten over hvor de [barna] var til en hver tid” (Rom-lærer, 2013). Oversikten morsmålsinstruktørene hadde over barna, hvor de flyttet og holdt til, bidro til at lærerne kunne finne barna og kjøre dem til skolen.

Det ser ut til at morsmålsinstruktørene hadde en betydningsfull sosial rolle. Både som en trygghet for foreldrene, kontrollinstans for rom og for å holde oversikt over barna slik at lærerne kunne bringe elevene til skolen. Samtidig vil jeg påpeke at de også hadde en viss språklig rolle. Morsmålsinstruktørene bistod lærerne i å lette undervisningen på norsk og hjelpe elevene med å forstå hva de leste og skrev. Vi ser derimot at morsmålsundervisningen ikke tok sikte på å styrke romanés kunnskapene, men i stedet lette

innlæringen av norsk. Med tanke på at mange av rombarna ikke tidligere hadde hatt kontakt med *gaze* og med de minimale ferdighetene i det norske språket, er det nærliggende å hevde at bruken av morsmålsinstruktørene både sosialt og faglig var en nøkkel i undervisningen.

## **7. 9 Diskusjon**

I kapittel 6 skrev jeg at Nordlandutvalget mente det var ”hensiktsløst” å jobbe mot en ”fullstendig assimilering” av romgruppa. Det var klart at Nordlandutvalget ønsket at romgruppa skulle tilpasses det norske samfunnet, men som jeg har slått fast tidligere fremgår det ingen tydelig integreringsstrategi i utredningen fra 1970 eller Stortingsmelding 37 fra 1973. Utvalget skulle imidlertid hindre assimilering av romgruppen, og foreslo å opprette en egen skole for rombarna. I stedet ble det opprettet egne skoleklasser der rekrutteringen fant sted på bakgrunn av etnisitet. Hvilke konsekvenser hadde et slikt skoletilbud for rombarna?

Et segregert utdanningstilbud handler i teorien om muligheten til å opprettholde det kulturelle mangfoldet over tid. Slik finner identitetsdannelsen sted på gruppens egen kulturs premisser (Aasen, 2012). Skoletilbudet fremstår som et segregert utdanningstilbud der rom kun omgikk hverandre. Skolen var til en viss grad tilrettelagt for den romske kulturen der barnegrupper fra samme storfamilie fikk gå i klasse sammen. På den måten kunne barna snakke romanés med hverandre og omgås familie og venner som var en viktig del av det å være rom. Opprettelsen av disse skoleklassene skulle beskytte og bevare det romske språket og kulturen, noe som var svært viktig for romgruppen. Dette var også i tråd med målsettingen til Nordlandutvalget.

Allikevel vil jeg problematisere Nordlandutvalgets ønske om å ta vare på roms kultur, språk og levesett. Diskusjonen i dette kapitlet har vist at skoletilbudet kanskje ikke fungerte etter sin hensikt. Det ser ut til at flere aspekter ved skoletilbudet hadde en assimilerende, snarere enn en segregerende effekt. Undervisningen i romanésklassene var dårlig organisert, noe som på sikt ville senket kvaliteten på undervisningen.

Morsmålsopplæringen tok ikke sikte på å utvikle språkkunnskapene i romanés. Dette var problematisk i og med at skoleklassene skulle beskytte det romske språket.

I tillegg ble rom rekruttert utelukkende på bakgrunn av deres etnisitet, uavhengig nivå og ferdigheter. Slik kom rombarnas etniske tilhørighet tydelig til syne i skolen. I stedet for å minske avstanden mellom rom og majoritetssamfunnet, kan det se ut til at skoletilbudet økte avstanden. Skoletilbudet for rom fremstår som en form for ekstrem tilpasset opplæring og som en motsetning til vanlig skolegang. Den romske identitetsdannelsen kunne vanskelig tas vare på når skoletilbudet kun reflekterte majoritetens kunnskaper, språk og verdier. På sikt ville ikke et slikt skoletilbud bidratt til å opprettholde og utvikle det romske, men snarere svekke det romske språket, kulturen og identiteten.

Engebrigtsen (1992) mente at tiltakene fremsto som et assimileringforsøk overfor romgruppen. Hun skrev i forbindelse med nedleggelsen av tiltakene for rom: ”Det som fra politikernes side kan se ut som integreringstiltak – skoleplikt, arbeidstrening for voksne og pene, permanente boliger – ser ut som assimileringstiltak for sigøynere” (Engebrigtsen, 1992, s. 86). Jeg mener at diskusjonen i dette kapitlet kan tyde på at selv om ikke hensikten ved skoletilbudet var assimilering, reflekterte undervisningen i stor grad majoritetssamfunnets kultur og språk. De segregerte skoleklassene førte heller ikke til at rombarna ble integrert i samfunnet, selv om skolen var en arena for interaksjon mellom majoriteten og rom. Alt tatt i betraktning hadde skoletilbudet gode hensikter, men allikevel ser det ut til at målsettingen om å ta vare på romgruppens kultur, språk og identitet lå langt fra hva som i praksis ble gjennomført. Det kan se ut til at skoletilbudet i praksis lå et godt stykke fra Nordlandutvalgets hensikter. Det var derimot ingen enkel løsning på utfordringen nordlandutvalget sto overfor. Hvis skoletilbudet ikke hadde reflektert norsk kultur og verdier, men snarere romsk kultur, ville kanskje avstanden mellom rom og norsk kultur økt betraktelig?

## **7. 10 Oppsummering**

Rom gikk fra å ha et uklart og lite organisert skoletilbud på 1960-tallet, til et mer tilpasset og systematisert skoletilbud i perioden 1973–1992. I denne perioden ble skoleoppmøtet vurdert som stigende, selv om rombarna i liten grad fikk til en regelmessig skolegang. Skoletilbudet ser ut til å ha vært en sekundær aktivitet i rombarnas liv. Det som foregikk på boplassene eller i andre romske fora var for barna av større interesse enn skolen.

En vanskelig målsetting å oppfylle ser ut til å ha vært å øke de grunnleggende lese- og skriveferdighetene, og opplæring i matematikk og samfunnskunnskap. Spesielt hvis det

kan måles ut i fra hvor mange romske elever som fullførte grunnskolen i denne perioden. Ifølge rom-læreren visste hun om tre–fire romelever som fullførte grunnskolen i perioden 1984–1992, mens Skolesjefen i et notat skriver at han bare visste om én elev i løpet av perioden 1973–1992.<sup>30</sup> Ut i fra klasselister fra Løren skole, årene 1986–1992, har jeg foretatt en opptelling av hvor mange elever som var registrert i romanésklassene.<sup>31</sup> Elevantallet ser ut til å ha variert noe fra år til år og på det meste var det skoleåret 1989/90 registrert 66 elever fra 1–9. klasse. Det vil si at det var 66 elever som potensielt burde ha fullført grunnskolen på et tidspunkt. Med tanke på hvor mange som var registrert er det oppsiktsvekkende at det kun var tre eller fire elever som fullførte grunnskolen i perioden 1986–1992. Jeg har ikke funnet noe annen oversikt over hvor mange som har fullført grunnskolen. Kan vi i det hele tatt snakke om en faglig utvikling og fremgang for rombarna?

Nordlandutvalget ønsket et skoletilbud som skulle ta hensyn til den romske kulturen og levemåten. På skolen var derfor pensumet til en viss grad tilpasset rombarna og språkopplæringen foregikk ved hjelp av morsmålsinstruktører. Skoletilbudet fremsto som en form for segregering, der romgruppen ble holdt adskilt fra resten av barna på skolen. Identitetsdannelsen skulle på den måten foregå på romkulturens premisser.

Allikevel ble skolen oppfattet som *gaze* sin arena, med et pensum og en undervisning som reflekterte majoritetssamfunnets kunnskaper og verdier. Morsmålsundervisningen skulle imidlertid bare lette opplæringen i norsk og morsmålsinstruktørene hadde en liten faglig rolle. Opplæringsplikten, som innebar bofasthet, ble oppfattet som den viktigste assimileringensinstansen. Skolegangen ble dermed ansett som uforenlig med en reisende tilværelse. Rom gjorde motstand mot skolen og dens alfabetiseringsoppdrag for å unngå majoritetssamfunnets dominans. Majoritetens måte å leve på ble utfordret av romgruppens motstand mot alfabetisering og med sin omreisende tilværelse. Avstanden mellom majoritet og minoritet økte, og rom forble analfabeter ekskludert fra det norske samfunnet, slik som søsknene til Maria som ikke kunne lese og skrive når de gikk ut av skolen. Det ser ut til at integreringsstrategien Nordlandutvalget foreslo ble oppfattet som assimilering av rom, og strategien fremstår ikke som tilstrekkelig gjennomtenkt av utvalget. Kanskje var det en fordel for alle parter at skoletilbudet ble nedlagt i 1992?

---

<sup>30</sup> ”Notat”, 1993. Utdanningsetaten.

<sup>31</sup> ”Klasselister”, 1986-1992. Oslo byarkiv.

## 8.0 Nedleggelsen av skoletilbudet for rombarna

I 1989 ble alle romanésstasjonene til en sentralisert stasjon på Løren skole. Stasjonen ble imidlertid nedlagt i 1992 og siden har det ikke eksistert et slikt skoletilbud for rombarna. Jeg vil se på begrunnelsene for nedleggelsen av den siste romanésstasjonen i dette kapitlet.

Mot slutten av 1980-tallet ble rom satt i et kritisk lys i media. Samtidig kritiserte den politiske høyresiden i Norge særordningene overfor minoriteter. Kritikerne vurderte den tidligere minoritetspolitikken som feilslått og ønsket en omlegging av minoritetspolitikken overfor rom i Norge. Det multikulturalistiske perspektivet ble tonet ned til fordel for et mer liberalistisk perspektiv. Likeledes skjedde det endringer i skolepolitikken overfor rom. Det var ikke lenger et politisk ønske om et eget skoletilbud for rombarn. Det ble avgjort at skoletilbudet skulle legges ned. Hvilke argumenter lå til grunn for nedleggelsen av skoletilbudet? Hvilke konsekvenser fikk nedleggelsen av skoletilbudet for skolegangen til rombarna?

### 8. 1 Forandring i synet på rom

Rom ble ofte omtalt i media i 1980-årene. Veronica Myking (2009) har studert avisartikler fra 1989 da den såkalte ”Diamantsvindelen” angivelig fant sted. Fire medlemmer av en romfamilie var siktet i saken og beskylt for å ha svindlet den norske stat for et millionbeløp. Hendelsen ble omhyggelig dekt av media og ble omtalt som ”Norgeshistoriens største bedragerisak”. Avisartiklene medførte at rom etter denne hendelsen ble stemplet som kriminelle (Myking, 2009). Før saken kom opp for retten var rom, ifølge Myking og Hanisch, blitt fremstilt som hjelpetrengende og fattige mennesker av norsk media (Myking, 2009; Hanisch, 1976). Det var denne fremstillingen av rom som hjelpetrengende som var grunnen til at særordningene ble opprettet på 1970-tallet (se kapittel 6). Selv om det kun var et fåtall rom tiltalt i denne rettssaken, bidro måten hendelsen ble fremstilt av avisene på til å sette hele romgruppen i et kritisk lys.

#### 8.1.1 Konsekvenser av ”Diamantsvindelen”

Mediedekningen av ”Diamantsvindelen” førte til at fremstillingen av romgruppen ble forandret. Fremstillingen av gruppen som kriminell var ikke et godt utgangspunkt for en fremdeles drift av Sigøynerkontoret eller andre særordninger. Fremdeles ble rom oppfattet som et ”problem” som samfunnet måtte løse. Romgruppen og deres liv ble igjen satt på

den politiske agendaen og dette skapte mange reaksjoner. Det kom uttalelser fra politisk hold, men også reaksjoner fra den vanlige mann i gata.

Morsmålsinstruktør forteller om den strabasiøse tiden etter ”Diamantsvindelen”:

[...]da måtte vi reise fra Norge fordi det ble kastet bensinbomber inn i husa våres og helt syke tilstander, så vi måtte rømme landet. Av norske folk. De var sinna på sigøynere da. Så vi hadde Securitas om natta og sånt. (Morsmålsinstruktør, 2013).

Frykten for at familien skulle komme til skade, førte til at morsmålsinstruktøren tok med seg familien og reiste utenlands. Rom opplevde å bli kollektivt straffet og fremstilt negativt for det noen personer i miljøet var tiltalt for. Under rettssaken ble hele rommiljøet ransaket, selv om flertallet ikke hadde noe med saken å gjøre (Myking, 2009). Ifølge Torbjørg Bay spredte det seg en moralsk panikk i kjølvannet av den store og kritiske mediedekningen av ”Diamantsvindelen”. Hun skrev at det var en eksplosjonsartet interesse for rom i massemedia og at den pågående debatten om særordninger ble forsterket av medias negative fremstilling av rom (Bay, 2002). Denne hendelsen bidro til et press på arbeidet med romgruppen. Både skoletilbudet og Sigøynerkontoret møtte kritikk for sitt arbeid og en omlegging av tiltakene for rom var etter hvert uunngåelig.

## **8. 2 Omlegging av tiltakene for rom**

Allerede på begynnelsen av 1980-tallet var en omlegging av tiltakene for rom vurdert som nødvendig. Ole-Kristian Hjemdal skrev i sin evaluering fra 1982 at det forelå kritikk mot særordninger for romgruppen.<sup>32</sup> Debatten Hjemdal henviste til, handlet om Sigøynerkontoret skulle fortsette slik det var eller om arbeidet skulle ”normaliseres” og bli en integrert del av omsorgen andre borgere mottok støtte fra. For Hjemdal handlet ”normalisering” om at de tilnærminger, strategier og problemløsninger som ble ført overfor andre klientgrupper, også skulle bli tatt i bruk overfor rom. ”Normaliseringen” av arbeidet med rom var begrunnet med prinsippet om allmenn rettferdighet som vil si alle klientgrupper skal bli behandlet likt (Hjemdal, 1982).

Konklusjonen av evalueringen til Hjemdal i 1982 var at arbeidet med rom ikke var tilfredsstillende. Hjemdal identifiserte et økt press på rom sin kulturelle og etniske

---

<sup>32</sup> Når jeg skriver om særordninger refererer jeg både til særomsorg og særtiltak. Særomsorgen er Sigøynerkontoret, mens når jeg refererer til særtiltak handler det om de tiltak Sigøynerkontoret eller norske myndigheter satte i verk overfor romgruppen. Skoletilbudet for rombarna var et særtiltak.



identitet. Strukturen og organiseringen av bistandsapparatet var svekket av det dårlige samarbeidet mellom staten og Oslo kommune. Likeledes førte likebehandlingsprinsippet til at norske myndigheters mulighet til å forskjellsbehandle rom ble svekket (Hjemdal, 1982). Forskjellsbehandling av ulike minoritetsgrupper i samfunnet hadde ikke lenger like stort gjennomslag fra politisk hold som det hadde hatt på 1970-tallet.

### **8. 3 Et politisk skifte i synet på rom**

Historikeren Grete Brochmann (2003) hevder at minoritetspolitikken frem til 1980-tallet hadde vært kortsiktig og en lite samlet strategi. Den politiske venstresiden hadde på 1970-tallet lagt grunnlaget for minoritetspolitikken og de mente at det var statens ansvar å finne løsninger på minoritetsproblemene. Ifølge Brochmann kom en mer samlet integreringspolitikk til syne med Stortingsmelding 39 (1987–88): ”Om innvandringspolitikken”. Fra politisk hold ble likebehandling av alle borgere fremhevet. Det ville si at alle skulle ha like stor tilgang til ressurser, snarere enn likhet i resultater. Samfunnet skulle ikke lenger behandle minoriteter annerledes. Norske myndigheter tok utgangspunkt i tanken om likeverd og likhet for alle samfunnsmedlemmer (Brochmann, 2003). Vi ser at en liberalistisk tankegang tok form mot slutten av 1980-tallet. I en liberalistisk tilnærming har alle individer universelle rettigheter. Alle skal behandles likt etter prinsippet om likebehandling. Fra et liberalistisk perspektiv er det enkeltpersonen som skal integreres. Individets kultur og språk skal respekteres, men ikke være gjenstand for særbehandling. Gruppetilhørighet vil i dette perspektivet tilhøre privatsfæren. I et liberalistisk perspektiv skulle ikke minoritetsgruppens rettigheter anerkjennes lenger. Dette innebar et brudd med det multikulturalistiske perspektivet som vektla minoritetsgruppers rettigheter og deres kultur.

Presset økte fra den politiske høyresiden og mer innvandringskritiske røster ytret seg om en omlegging av minoritetspolitikken. Fokuset skulle nå handle om minoritetenes ”villighet” til å la seg integrere i det norske samfunnet (Brochmann, 2003). Høyresiden fokuserte på individets tilpasning til samfunnet og fremmet med dette en liberalistisk politikk.

#### **8.3.1 Særordningene møter kritikk**

Jeg vil se nedleggelsen av Sigøynerkontoret og skoletilbudet i lys av den overnevnte liberalistiske kritikken som vokste frem mot slutten av 1980-tallet. Den største kritikken møtte imidlertid Sigøynerkontoret.

Både Sigøynerkontoret og skoletilbudet var særordninger igangsatt overfor romgruppen. Særordningene ble ansett som midlertidige ordninger og hadde vært en del av den multikulturalistiske politikken overfor rom. Ordningene skulle gi personer med dårligere utgangspunkt muligheten til å oppnå reell likestilling. Særordningene skulle ikke forstås som fordeler for innvandrere eller minoriteter, men som et hjelpemiddel på veien (Brochmann, 2003). Ifølge Hjemdals evaluering var fordelene til Sigøynerkontoret at de fikk til en faglig spesialisering og en slik særomsorg hadde muligheten til å ta raske og fleksible avgjørelser (Hjemdal, 1982). Selv om særordningene skulle være til hjelp for å møte minoritetsgruppens utfordringer, ble ordningene av noen oppfattet som en urettferdig forskjellsbehandling.

Mot slutten av 1980-tallet møtte særordninger motstand fra to hold. Fra det ene holdet var det innvandringsvennlige grupper i samfunnet som mente at ordningene ikke førte til integrering (Brochmann, 2003). Snarere kunne slike særordninger øke stigmaet rundt gruppen som skulle hjelpes. Ordningene kunne slå negativt ut og stemple gruppene som svake og hjelpetrengende. Ifølge Hjemdal var det nettopp en slik stempling romgruppen hadde fryktet siden opprettelsen av Sigøynerkontoret. Rom hadde stilt seg kritisk til at arbeidet med dem skulle utføres av et bestemt apparat og stigmatiseringseffekten dette kunne ha (Hjemdal, 1982). I utgangspunktet var særordningene ment å være midlertidige. Sigøynerkontoret ble derimot et langvarig tilbud for romgruppen, som varte i over 18 år. Opprettelsen av Sigøynerkontoret tok utgangspunkt i at rom var hjelpetrengende og fattige mennesker. En fortsettelse av Sigøynerkontoret bidro til å opprettholde forståelse av rom som hjelpetrengende og sendte ut signaler om at romgruppen ikke klarte å orientere seg i det norske samfunnet. Stemplingen av rom som svake og hjelpetrengende bidro til å opprettholde en fortsatt stigmatisering av gruppen.

Fra det andre holdet vurderte Fremskrittspartiet (FrP) særordningene som en illegitim favorisering. Partiet mente at favoriseringen av en minoritetsgruppe i samfunnet gikk på bekostning av andre svakere grupper blant nordmenn (Brochmann, 2003). Partiets kritikk av særordningene hadde en liberalistisk forankring. FrP brukte blant annet TV-programmet ”Antenne ti” til å kritisere særordningene for rom.

### 8.3.2 "Antenne ti"

Aktualitetsprogrammet "Antenne ti" ble sendt på NRK 17. oktober 1989.<sup>33</sup> TV-innslaget hadde en kritisk fremstilling av arbeidet med rom. TV-programmet la vekt på at Sigøynerkontoret kun hadde lyktes å få én rom i fast arbeid på 17 år. Spesielt boligene, som gruppen hadde fått tildelt, ble fremhevet og fremstilt som svært urettferdig mot den "vanlige" nordmann. Store pengesummer var brukt på bosetting av rom i egne boliger. En stortingsrepresentant fra Fremskrittspartiet (FrP) uttalte seg om de kostbare tiltakene. Han mente at gruppen burde behandles på lik linje som andre norske borgere. Rom burde ha de rettighetene og pliktene som hørte med borgerskapet. Representanten fra FrP vurderte tilslutt arbeidet med rom som feilslått (NRK, 1989). Programmet bidro til å fremheve FrPs syn på forskjellsbehandling. Partiet sto frem som en sterk motstander mot slik forskjellsbehandling særordningene representerte og som en rettferdig røst som snakket på vegne av majoritetssamfunnets rettigheter.

Både ifølge morsmålsinstruktør og Ada Engebrigtsen (1992) var det uttalelser fra FrP i media som var en utløsende faktor for nedleggelsen av arbeidet med rom. Da jeg spurte morsmålsinstruktør om hvorfor hun mente skoletilbudet ble nedlagt henviste hun til FrP og sa at:

Så ble alt nedlagt vet du. De var på antenne ti og snakket mye dritt om sigøynerne [...] at ingen skulle ha spesiell behandling og sånt da. Så siden da har vi ikke hatt noe mer [...] Skolen ble jo nedlagt og barnehagen ble nedlagt og alt ble borte. (Morsmålsinstruktør, 2013).

FrP hadde på denne tiden tydeliggjort sin posisjon som et parti kritisk til innvandring. Partiet var klart i mot forskjellsbehandling i alle former (Brochmann, 2003). FrP sin motstand mot forskjellsbehandling av enkeltgrupper kommer tydelig til syne i NRK-programmets kritiske vinkling av tiltakene for romgruppen.

Engebrigtsen mente at det var deprimerende at det var disse politiske uttalelsene som skulle bidra til nedleggelsen av Sigøynerkontoret. Konsekvensen var at det ikke ble foretatt en grundig evaluering av "premissene, resultatene og sammenhengen mellom disse". De som hadde hatt med romarbeidet å gjøre følte seg lurt. De følte at 20 års arbeid hadde vært

---

<sup>33</sup> NRK.no: <http://www.nrk.no/skole/klippdetalj?topic=nrk:klipp/663101>

bortkastet. Engebrigtsen hevder at mange konkluderte med at alt gikk galt fordi rom så ut til å være enda verre enn ryktet deres tilsa (Engebrigtsen, 1992).

Roms særegne levemåte ble fremstilt som årsaken til at særordningene var mislykkede. Mediedekningen av ”Diamantsvindelen” og fremstillingen av særordningene i TV-programmet ”Antenne ti” bidro til å sette romgruppen i et kritisk lys. Aviser og TV-program er i mange tilfeller eneste informasjonskilde til saker om minoriteter i samfunnet. Den ensidige fremstilling av romgruppen i mediene kan derfor sees på som en utløsende faktor som satte det mislykkede arbeidet med rom på den politiske agendaen.

### **8.3.3 Særordningene for rom legges ned**

Forskjellsbehandlingen som særordningene representerte samsvarte i liten grad med den liberalistiske politikken som fremhevet individets ansvar og plikter. Det startet med at Hjemdals evaluering i 1982 satte lys på problematikken omkring særordningene for romgruppen. Senere bidro også mediestormen omkring ”Diamantsvindelen” til en forsterket følelse av at rom ikke ”fortjente” en positiv forskjellsbehandling. Presset på særordningene resulterte i at Sigøynerkontoret forsøkte ulike løsninger på integrering av rombarna i skolen, blant annet et skoleprosjekt som ble omtalt som ”Prosjekt skolegang” og fant sted i årsskiftet 1988/89.<sup>34</sup>

Med dette skoleprosjektet forsøkte Sigøynerkontoret å integrere rombarna i vanlig skoleundervisning. Det var et lite prosjekt som jeg har funnet lite informasjon om under datainnsamlingen. Prosjektet gikk ut på å integrere rom-elve i vanlige skoleklasser. Noen foreldre mente at barna ikke lærte noe på romanésstasjonene. Prosjektet tok sikte på å finne ut av hvilke barn som kunne starte i de vanlige norske klassene på sin nærscole. I beskrivelsen av prosjektet ble det uttrykt at det var et ledd i integreringen av de norske sigøynere i storsamfunnet. Prosjektet kan tjene som et eksempel på måten Sigøynerkontoret møtte kritikken på mot slutten av 1980-tallet.

Byrådet i Oslo kommune vedtok i 1990 å legge ned særomsorgen for rom. I byrådssaken står det: ”Byrådet er av den oppfatning at norske sigøynere i størst mulig grad skal behandles som enhver annen innbygger” (Byrådsak, 1990).<sup>35</sup> Særordningene var dessuten

---

<sup>34</sup> ”Prosjekt skolegang”, 1989. Riksarkivet.

<sup>35</sup> ”Sigøyneravdelingen–nedleggelse”, 1990. Byrådsak 402/90. Riksarkivet.

kostbare, ifølge Byrådet. I begrunnelsen til Byrådet lå likebehandlingsprinsippet til grunn. Rom skulle motta kommunale og statlige ytelser på lik linje som andre borgere i Norge. Den nye integreringspolitikken la vekt på individuelle rettigheter fremfor grupperettigheter. I tråd med liberalistisk tenkning førte til at det ikke lenger var et behov eller ønske for et eget Sigøynerkontor.

I tråd med en liberalistisk begrunnelse og som et resultat av den negative fremstillingen av romgruppen i media, ble ikke forskjellsbehandling lenger sett på som et middel for integrering. Det er forståelig at fremstillingen av rom som en ”kriminell” gruppe bidro til liten oppslutning, både politisk og folkelig, om særordninger som ga gruppen spesielle fordeler. Da særordningene var nedlagt ble romgruppen henvist til de vanlige velferdstilbudene. Hjemdal kalte denne overgangen for en ”normalisering” av behandling av rom. Fra 1991 var oppgavene til Sigøynerkontoret spredt til flere offentlige instanser med ulike fagområder.

#### **8. 4 Fra en multikulturalistisk skolepolitikk til en liberalistisk skolepolitikk**

Endringer i norske myndigheters politikk overfor romgruppen i perioden 1973–1992 fikk også konsekvenser for skoletilbudet.

Skolesjefen skrev i et notat til Byrådsavdelingen for barn og utdanning at mangel på resultater var grunnen til nedleggelse. Skolesjefen formulerte seg slik: ”Selv med store imøtekommelser og mye tilrettelegging var fraværet stort. Så vidt vi vet er det kun en romanelev som har klart å fullføre grunnskolen i løpet av de årene vi hadde slik tilrettelagt opplæring” (Skolesjefen, 1993).<sup>36</sup> Skolesjefen mente at skoletilbudet var resultatløst. I stedet for en tilrettelagt opplæring ved hjelp av egne klasser for rom, anså Skolesjefen at en bedre løsning var å inkludere barnevernet ved omsorgssvikt og skolenekt.

Begrunnelsen Skolesjefen oppga for nedleggelsen av skoletilbudet hadde også liberalistiske elementer ved seg. Det sto videre at: ”I følge [sic] Sosialdepartementet skal sigøynerlever ikke behandles etter St. meld. 37/72. Norsk skolelov og norsk lov forøvrig gjelder fullt ut” (Skolesjefen, 1993, understrekning i originaltekst). Ifølge Skolesjefen skulle rombarna få samme skolegang som andre barn. Rom-foreldrene skulle møtes med de samme sanksjonene som andre foreldre hvis opplæringsplikten ble brutt.

---

<sup>36</sup> ”Notat”, 1993. Utdanningsetaten.

Sitatet over viser et tydelig brudd med den tidligere multikulturalistiske retningen som ble fremmet av Nordlandutvalget og formalisert med Stortingsmelding 37. Det står eksplisitt at skoleverket ikke lenger skulle forholde seg til Stortingsmelding 37. Det skulle ikke lenger foregå forskjellsbehandling på bakgrunn av barnas etnisitet, språk og kultur. Skolen skulle nå følge en liberalistisk retning der den norske skoleloven skulle gjelde for rombarna, på lik linje med andre elever. Skolesjefens avgjørelse møtte imidlertid motstand fra lærerne som arbeidet med rombarna. I de neste avsnittene vil jeg se på protestene fra rom-lærerne.

#### **8.4.1 Lærernes protest mot nedleggelsen av skoletilbudet**

Rom-lærer fortalte at da Sigøynerkontoret ble nedlagt fulgte Skoleetaten etter. Hun sa at:

De [Skoleetaten] synes de brukte mye penger på skyss-ordninger, for det var jo lang reise, pluss at mange var uten fast bopel. De synes det ble for dyrt. Så da kastet de seg på og sa at særomsorgen skal nedlegges, og ferdig. (Rom-lærer, 2013).

Rom-lærer mente at Skoleetaten så sitt snitt til å legge ned skoletilbudet da Sigøynerkontoret ble nedlagt. Skoleetaten vurderte skoletilbudet som både svært kostbart og resultatløst. Molander hevder også at skoletilbudet hadde vært resultatløst. Hun skriver at ingen av de ulike skolemodellene som var utprøvd hadde gitt noen effekt og derfor skulle romanésstasjonen på Løren skole etter 10 år legges ned (Molander, 2002).

I forbindelsen med nedleggelsen av romanésstasjonen skrev lærerne ved Løren romanésstasjon et brev til skolesjefen.<sup>37</sup> Der formulerte de seg slik:

Løren skole har hatt romanésstasjon i 10 år. Etter hvert ble all kompetansen samlet her. Det vil si at vi vet hvor de enkelte familier bor/holder til, hvor mye de enkelte barn har gått på skole, hva slags undervisning det har fått, barnas personlige historie. Alle norske sigøynere kontakter skolen når de kommer tilbake etter reise. Det er blitt et godt tillitsforhold mellom lærerne som har arbeidet på stasjonen og de enkelte sigøyrerne. Dette tillitsforholdet er av helt avgjørende betydning for at elevene i det hele tatt møter på skolen. (Utdrag fra protestbrev, 1992).

De ansatte ved Løren skole hevdet at rombarna ikke var klare for noe annet enn stasjonsundervisning og mente at romanésstasjonene burde fortsette. Selvfølgelig hadde lærerne en interesse av at sin arbeidsplass ble opprettholdt, men allikevel ligger det reelle

---

<sup>37</sup> ”Vdr. Nedleggelse av romanésstasjon”, 1992. Heretter referert som protestbrev, 1992. Utdanningsetaten.

bekymringer til grunn for nedleggelsen. Dersom stasjonen ble fjernet var det nemlig en overhengende fare for at barna mistet enhver tilknytning til skoleverket. Selv om jeg tidligere i oppgaven har skrevet at skolen var *gaze* sin arena og hadde en sekundær plassering i roms liv, ser det ut til at lærerne mente at skolen gjennom årene også hadde blitt et sted for rom. Sitatet fra protestbrevet viser at rom-familiene kontaktet skolen etter lengre reiser. Skolen var blitt en del av roms liv og de hadde større tillit til skolen enn før. Kompetansen til lærerne skapte en trygghet som bidro til at foreldrene i større grad enn før sendte barna på skolen. Barn fra samme familie gikk samlet på skolen og deres gruppetilhørighet ble tatt hensyn til. I protestbrevet var det tydelig at en slik organisering var helt ”avgjørende” for at barna i det hele tatt gikk på skolen.

#### **8.4.2 Brudd med den multikulturalistiske skolepolitikken**

Alt tatt i betraktning hadde skolen utviklet seg fra et sted der foreldrene ikke ønsket å sende barna i begynnelsen av 1970-tallet, til en institusjon som rom tok kontakt med etter lengre reiser. Stasjonsundervisningen på Løren skole ser ut til å ha skapt trygge rammer for rombarna. Rom hadde opparbeidet seg tillit til lærerne, og skyssordningene til og fra skolen bidro til å skape en trygghetsfølelse. Selv om oppmøtet i perioder var svakt og barna brukte skolen som en sosial møteplass, snarere enn et sted for læring, kan perioden 1973–1992 kjennetegnes med en økende tillit til skolen og økende oppmøte, innenfor rammene av egne skoleklasser for rombarna.

Som jeg har vist tidligere handlet utfordringene til skolen om skoleoppmøtet og interessen for skolegang. I denne sammenhengen kan rombarnas økende oppmøte og bedre forhold til skolen i perioden 1973–1992, ansees som en positiv utvikling. Hensikten med skolegangen var at rombarna skulle integreres og oppnå grunnleggende ferdigheter i skolefag. Utviklingen og resultatene hadde kanskje ikke vært som forventet av skoleverket. På slutten av 1980-tallet ser det ut til at rombarna var lite integrert, og de omgikk for det meste andre rombarn. Barna hadde også i liten grad oppnådd resultater gjennom sin skolegang. Selv om Skolesjefen og skoleverket mente at skoletilbudet hadde vært resultatløst, argumenterte lærerne, som omgikk rombarna hver dag, at de hadde sett en fremgang og en utvikling innenfor et multikulturalistisk rammeverk. Allikevel ble skoletilbudet nedlagt på grunn av manglende resultater og med en liberalistisk begrunnelse fra Skolesjefen.

#### **8.4.3 Endring i minoritetspolitikken**

I perioden 1973–1992 forkom det politiske endringer i minoritetspolitikken i Norge.

Overgangen fra multikulturalistisk grupperettighetstenkning på 1970-tallet til et liberalistisk fokus på rettigheter mot slutten av 1980-tallet ser ut til å ha blitt reflektert i skoletilbudet for rombarna. Rom skulle på lik linje med andre norske borgere forholde seg til den vanlige skolen og omsorgsapparatet etter 1992. Det skjedde en ”normalisering” av skolegangen for rom. Rombarna skulle integreres i vanlige skoleklasser. Bostedsprinsippet ble gjeninnført, slik at rombarna skulle gå på skole i nærheten av bostedet sitt. I samsvar med de skolepolitiske strømningene skulle alle elever gis en tilpasset opplæring. Barna skulle få støtteundervisning der det trengtes. Samtidig mente liberalistiske stemmer at morsmålsundervisning hørte til privatsfæren. Som jeg viste i kapittel 5 ble morsmålsundervisningen et nedprioritert felt i skolen. Det offentlige forpliktet seg ikke lenger til å opprettholde minoriteters språk og kultur.

Protestbrevet fra lærerne peker på at det å ta bestemt hensyn til roms gruppetilhørighet, ga visse positive resultater. Elevene møtte til en viss grad på skolen. De liberalistiske strømningene i det norske samfunnet mot slutten av 80-tallet står derimot for en individorientert skolegang. Hvis vi tar en titt på den sosiale organiseringen til romgruppen vil vi derimot oppdage en gruppeorientert organiseringsstruktur. Alle medlemmene av storfamilien orienterer seg innenfor familieenheten. Hvert enkelt familiemedlem utfører arbeidsoppgaver slik at familien kan fungere optimalt. De multikulturalistiske elementene som hadde tatt utgangspunkt i nettopp rom sin særegne kultur og sosiale organisering ble med nedleggelsen av skoletilbudet ikke lenger tatt hensyn til. I et liberalistisk perspektiv finnes det innenfor hver familie unike individer. Medlemmene av en familie har individuelle og universelle rettigheter. Vi ser at rom har en gruppeorientering som skiller seg fra den liberalistiske og individuelle tilnærmingen, og som gikk i mot den etablerte gruppeorienterte tilnærmingen til rom.

Det skjer dermed en drastisk endring i skolepolitikken overfor rombarna. Rombarna gikk fra en skolegang som var tilpasset deres kultur, språk og tilhørighet, til en skolegang der barna ble behandlet som alle andre skoleelever, uten bestemte rettigheter eller tilrettelegging. Hvilke konsekvenser fikk ”normaliseringen” av skolegangen for rombarna?



## 8. 5 Skolesituasjonen etter 1992

Morsmålsinstruktør pekte på at rom i større grad ønsket å sende barna på skolen da det eksisterte egne skoleklasser for rom. Hun uttrykte at romanésstasjonene var en begynnelse på et videre samarbeid mellom rom og skolemyndighetene:

Det var jo en begynnelse på noe da. Det var synd når det slutta. Det var dumt når det slutta [...] Dette [romanésklassene] hadde jo vokst og folk erfarer jo, og med erfaring så vokser jo ting, men når det bare ble avslutta så var det veldig trist. (Morsmålsinstruktør, 2013).

Da jeg spurte rom-lærer om nedleggelsen av romanésstasjonen på Løren skole, pekte hun på fremgangen til rombarna og deres tilknytning til skolen. Hun sa at:

[...]det hadde vært inn-skolering i mange år og det å få de inn til også bli en mer og mer likt en vanlig skolegang, det synes jeg var et framskritt. Det å stoppe det akkurat da, det var så feil tidspunkt. (Rom-lærer, 2013)

Rom-lærer mente at noen av rombarna etter hvert kunne ha gått videre inn i vanlig skolegang, men mange falt ut av skolen da tilbudet ble nedlagt. Hun sier at det var noen fastboende rom som forsøkte å gå på skolen, men at det var krevende og det behøvde en annen type oppfølging og samarbeid enn den norske skolen kunne tilby. Hun beskrev situasjonen etter nedleggelsen slik:

Da ble det stort sett sånn at de fleste ikke gikk på skolen i mange år. Da datt de ut. Det var noen av de fastboende som prøvde seg, men det krever en annen type oppfølging og et annet type samarbeid. Jeg har prøvd det også etterpå og jeg klarte det ikke. Og de fleste klarer det ikke. (Rom-lærer, 2013).

Rom-lærer fortalte om de enkelttilfeller av rom som fullførte skolen etter 1992. Hun mente at dette ikke var skolens fortjeneste som tilrettela for rombarnas skolegang, men i stedet mente rom-lærer at de rom som fullførte skolegangen etter 1992 også var avhengig av andre offentlige støtteordninger. Hun formulerte seg slik:

Du finner både en del rike sigøynere og veldig fattige, [og de fattige] var veldig avhengig av støtte fra det offentlige. Og hvis du kom borti de riktige sosialarbeiderne og sånt, så krevde de at ungene skulle være på skolen, og der ble det tilført mange ressurser til enkeltpersoner. Så det tror jeg rett og slett var avhengighet av det offentlige, hvis ikke mistet de livsgrunnlaget. (Rom-lærer, 2013).

Situasjonen rom-lærer beskrev, var preget av avhengighet til det offentlige støtteapparatet. Hvis foreldrene ikke sendte barna på skolen, fikk de ikke den sosialhjelpen de var avhengig av. Skolegangen til disse rombarna var ikke drevet av en motivasjon for videre utdanning, snarere sendte rom-foreldrene barna på skolen for å tilfredsstille norske myndigheters krav.

I intervjuene med morsmålsinstruktør og rom-lærer mente de begge to at det var feil tidspunkt å legge ned skoletilbudet på. Rom-lærer hevdet å spore en fremgang hos rom i deres skoledeltakelse, og morsmålsinstruktør underbygger denne antakelsen ved å beskrive den økende tendensen til at skolen begynte å bli en del av roms hverdag.

Målet for romanésstasjonen på Løren skole var at rombarna på et eller annet tidspunkt skulle følge vanlig skolegang. Klassene ble derimot en permanent ordning. Rom-lærer mente at noen rombarn etter hvert kunne ha gått videre inn i vanlige skoleklasser, hvis lærerne hadde hatt mer tid. Samtidig var romanésklassene et faktum i 19 år, et relativt langt, midlertidig tilbud. Vi kan spørre om det egentlig var et behov for mer tid, eller om det heller var behov for en omlegging av skoletilbudet?

#### **8.5.1 Nedgang i rombarnas skoledeltakelse**

Kontaktledet mellom myndighetene og rom forsvant med skoletilbudet (Lidén, 2005). Fra høsten 1992 skulle oppfølgingen av barna og samarbeidet med rom-foreldrene foregå i samråd med bostedsskolene. Konsekvensen var at rom i liten grad møtte på skolen. I notatet fra Skolesjefen står det at få rom møtte til skolestart. De som møtte, falt senere av og fraværet økte drastisk (Skolesjefen, 1993). Det ser ut til at antakelsene i protestbrevet fra lærerne ved Løren skole ble bekreftet. Da skoletilbudet ble nedlagt i 1992 forsvant elevene fra skolen. Når elevene ikke møtte opp, opphørte samarbeidet mellom skole og hjem. Kontakten og den opparbeidede tilliten rom hadde hatt til majoritetssamfunnet, med skolen som representant, ble igjen svekket. I sin hovedfagsoppgave beskriver Torbjørg Bay situasjonen etter nedleggelsen av skoletilbudet som dystert. Hun skriver at få skoler tok initiativ til å integrere rom i vanlige klasser ved bostedsskolene. Bay kjente bare til én lærer og én skole som systematisk forsøkte å integrere barna (Bay, 2002). Skoletilbudet fikk en skarp nedgang i skoledeltakelsen for barna da den siste romanésstasjonen ble lagt ned. De multikulturalistiske rammene som til en viss grad økte roms kontakt med

majoritetssamfunnet og tilliten til skolen, ser ut til å ha blitt svekket av den liberalistiske tilnærmingen.

## **8. 6 Oppsummering**

Romgruppen gikk fra å bli fremstilt som en hjelpetrengende gruppe av media på 1970-tallet, til en kriminell gruppe på 1980–1990-tallet. Dette synet ble styrket av medias fremstilling av rom spesielt gjennom to hendelser: ”Diamantsvindelen” og gjennom TV-programmet ”Antenne ti”. Rom ble fremdeles oppfattet som et ”problem” som måtte løses. Den multikulturalistiske tilnærmingen til hjelpetiltak for gruppen ble fra politisk hold på slutten av 1980-tallet vurdert som feilslått.

Jeg har forsøkt å vise at nedleggelsen av skoletilbudet for rombarna kan ha en sammenheng med de liberalistiske strømningene i samfunnet mot slutten av 1980-tallet. Da skulle ikke romgruppens kultur og historie lenger tas hensyn til. Ifølge liberalistiske røster hørte kultur, språk og tilhørighet nå til privatsfæren. Siden 1970-tallet hadde det norske samfunnet gjennomgått en forandring, spesielt med tanke på den økte arbeidsinnvandringen og økt andel flyktninger. En integreringspolitikk basert på individuelle rettigheter når det gjelder velferdstilbudene ble fremmet mot slutten av 1980-tallet. Hvis rom nå behøvde hjelp eller rådgivning, var det sosialkontoret som skulle ta seg av dette.

I perioden 1973–1992 økte skoleoppmøte for rombarna og romfamilienes kontakt med skoleverket. Skolen begynte å bli en del av roms liv. Skoletilbudet hadde på begynnelsen av 1970-tallet en multikulturalistisk tilnærming som tok hensyn til gruppetilhørighet. Mot slutten av 1980-tallet ble skoletilbudet og andre særordninger kritisert for å gi fordeler til en minoritetsgruppe. På begynnelsen av 1990-tallet skjer det et tydelig brudd med Stortingsmelding 37 (1973) og meldingens multikulturalistiske syn på integrering av rom. Skolesjefen i Oslo tok i sin begrunnelse for nedlegging av skoletilbudet avstand fra forskjellsbehandling. I stedet ser det ut til at begrunnelsen var inspirert av liberalistiske tanker. Fra 1992 ble rombarna inkludert i vanlig skole og det foregikk en ”normalisering” av skolegangen. Rombarnas tidligere etniske tilhørighet blir tonet ned i skolesammenheng. Et individuelt perspektiv på roms rettigheter tilsa at barn med rombakgrunn skulle ha samme rettigheter som andre flerkulturelle elever. Rombarna skulle derfor ikke særbehandles lenger. Historien om rombarns skolegang etter 1992 fikk ingen lykkelig slutt.

Skoledeltakelsen gikk drastisk ned etter 1992 og Torbjørg Bay beskrev situasjonen som dyster.

## 9.0 Avslutning

Formålet med denne oppgaven har vært å øke kunnskapen omkring skoletilbudet norske myndigheter tilbudte norske rombarn i perioden 1973–1992. I dette kapitlet vil jeg oppsummere oppgaven. Helt til sist i kapitlet vil jeg kort se på hvilke skoletilbud som har vært utprøvd etter 1992, og påfølgende forslag til videre forskning.

Min overordnede problemstilling gjennom oppgaven har vært:

- Hvilken integreringsstrategi lå til grunn for norske myndigheters skoletilbud for rombarna?

Oppgaven har vært delt inn etter de tre forskningsspørsmålene mine, og det vil oppsummeringen også være. Forskningsspørsmålene mine var som følger:

- Hvorfor ble det opprettet et skoletilbud for rombarna?
- Hvordan var skoletilbudet organisert og gjennomført?
- Hvorfor ble skoletilbudet nedlagt?

### 9.1 Opprettelsen av skoletilbudet for rombarna

Etter 2. verdenskrig kjempet norske rom for å få tilbake sitt norske statsborgerskap. Rom var fratatt passene sine før krigens utbrudd. Etter hvert som rom fikk tilbake statsborgerskapet ble de en del av det norske samfunnet. Norske myndigheter sto overfor et dilemma; hvordan skulle romgruppen inkluderes i samfunnet? Tidligere var praksisen å assimilere minoriteter i det norske samfunnet slik at de ble lik majoriteten. For rom var 1950-60-årene preget av et assimileringsspress. Skolen representerte majoritetssamfunnet og dets verdier, og ble ansett som en sentral institusjon for assimilering. På 1970-tallet tok derimot minoritetspolitikken overfor rom en annen retning.

Jeg har forsøkt å vise at skoletilbudet for rombarna ble opprettet fordi norske myndigheter ønsket å bryte med fortidens rådende assimileringsspolitikk overfor minoriteter.

Nordlandutvalgets utredning fra 1970 og Stortingsmelding 37 fra 1973 bidro til at norske myndigheter anerkjente rom som en etnisk gruppe med en egen kultur og livsstil.

Anerkjennelsen av rom som minoritet førte til at særordninger ble opprettet ovenfor denne gruppen. Disse særordningene skulle bidra til å beskytte og opprettholde roms særegne kultur. Nordlandutvalget og den påfølgende Stortingsmelding 37 anså det som avgjørende å etablere grunnleggende rettigheter for rom som minoritetsgruppe. Det ser ut til at

Nordlandutvalget og Stortingsmelding 37 var inspirert av en multikulturalistisk grupperettighetstenkning.

Nordlandutvalget og Stortingsmelding 37 sin målsetting for skoletilbudet var å få til en mer kontinuerlig skolegang for rombarna. I skolen skulle det foregå grunnleggende opplæring i lesing, skriving, matematikk og samfunnskunnskap. En av de viktigste målsettingene til Nordlandutvalget og Stortingsmelding 37 handlet om at skolen skulle respektere og ta hensyn til rom sine kulturelle særtrekk. Det er blant annet formuleringen av denne målsettingen som har ledet meg til å argumentere for at norske myndigheter var inspirert av en multikulturalistisk integreringsstrategi.

Nordlandutvalget foreslo å opprette en egen skole for rombarna. Undervisningen i denne skolen skulle ta utgangspunkt i kunnskapen til majoritetssamfunnet. I prinsippet betydde det at skolen bygde på de forutsetningene de mente rom manglet. Et skoletilbud som kun tok utgangspunkt i majoritetssamfunnets kunnskap, samsvarer imidlertid ikke med målsettingen om å ta hensyn til og respektere roms særegne kultur og livsstil. I stedet vil rombarna gjennom en slik skolegang føle stor avstand til undervisningen. Det ser ut til at Nordlandutvalget i 1970 foreslo et skoletilbud med en paradoksal målsetting.

I et skolehistorisk perspektiv og med begrepet ”tilpasset opplæring” var det i begynnelsen av perioden 1975–2006 et fokus på integrering av elever i vanlig skoleklasser og undervisning. Til tross for dette ble ikke rombarna integrert i skolen, men plassert i egne klasser basert på deres etniske tilhørighet. Hensikten til disse klassene var å få til en integrering av rombarna, men det kan se ut til at skoleklassene ikke nådde dette målet. Siden rom kun gikk sammen med andre rombarn kan det se ut som et forsøk på en segregeringsstrategi fra Nordlandutvalgets side.

## **9. 2 Gjennomføring og organisering av skoletilbudet**

Jeg har delt inn organiseringen av skoletilbudet i tre faser i perioden 1973–1992. I første fase fra 1973–1978 foregikk undervisning både i brakker og i egne klasser for rombarn ved skoler i Oslo. I andre fase fra 1978–1988 fant undervisningen hovedsakelig sted i egne klasser for rombarn. I 1983 ble det foretatt nedskjæringer, omorganisering og effektivisering av rom-undervisningen. Fra 1983 ble klassene for rom omtalt som

romanésstasjoner. I den siste og tredje fasen fra 1988–1992 gjensto det kun én sentralisert stasjon ved Løren skole. Nedleggelse av skoletilbudet skjedde skoleåret 1992.

En av hovedutfordringene med skolegangen til rombarna var at de i liten grad møtte på skolen. Det fantes ingen enkel forklaring på hvorfor rombarna ikke møtte regelmessig. Allikevel kan konflikter i rommiljøet, manglende skoleskyssordninger og andre familieanliggende sies å ha påvirket skoleoppmøtet negativt. Rom og norske myndigheter sto overfor et dilemma; hvordan kunne rom beholde sin ”romskhet” og samtidig være en del av det norske samfunnet? Skolen representerte majoritetssamfunnet og en regelmessig skolegang ble ansett som uforenelig med en fleksibel og reisende tilværelse. Innholdet i undervisningen forsterket også skolen som representant for majoritetssamfunnet og fremsto som *gaze* sin arena. I stedet for å ha et faglig fokus i klasserommet, ble skolen til en viss grad omdefinert til et sosialt møtested for rombarna. Utdanning var ansett som en sekundær aktivitet for rom. Den etniske dikotomiseringen kan sies å ha blitt forsterket mellom *gaze* og rom ved hjelp av ulike måter barna unngikk autoriteten til læreren på.

En annen mulig forklaring for det dårlige oppmøtet gir begrepet ”illiteracy of resistance” (se s. 68). Det kan se ut til at rom forble analfabeter som en form for motstand. Rom unngikk på den måten majoritetssamfunnets dominans. Det romske muntlige fellesskapet ble forsterket og økte avstanden til *gaze*. Læreren, skolen og pensumet hadde en annen kontekst- og handlingsforståelse enn rom, og skolen ble oppfattet som en trussel mot den romske måten å leve på. En forståelse av skolen som utøver av majoritetskulturen bidro til at rom følte sine verdier truet. I lys av interesse- og verdikonflikter mellom skolen og rom, valgte rom-foreldrene å skjerme barna fra skolen.

Morsmålsundervisningen i romanés som foregikk i perioden 1973–1992 var prioritert av norske myndigheter. Formålet med undervisningen på romanés var å lette innlæringen av det norske språket. Morsmålsinstruktøren kan sies å ha skapt trygge rammer for undervisningen og hadde i stor grad en sosial rolle. Den faglige rollen til morsmålsinstruktørene kan ikke sies å ha vært av avgjørende betydning. Rombarna kjente seg ikke igjen i undervisningen og den uregelmessige skolegangen vanskeliggjorde den faglige progresjonen. Skoletilbudet fremsto som en motsetning til vanlig skolegang. Få rombarn fullførte grunnskolen i perioden 1973–1992, selv om det var mange rom-elever knyttet til skoletilbudet.

Det kan se ut til at skoletilbudet for rombarna var inspirert av en multikulturalistisk tenkning om integrering. Skoletilbudet skulle ta hensyn til den romske kulturen, språket og levesettet. Samtidig fremsto skoletilbudet i perioden 1973–1992 som et segregert tilbud for rom. Rekrutteringen til klassene foregikk utelukkende på bakgrunn av etnisitet. Skoleklassene bidro til å ekskludere rombarna fra den vanlige skolen. Intensjonen om å ivareta deres kultur og identitet kan sies å ha mislyktes. Det som for norske myndigheter så ut som integrering, kunne for rom forstås som forsøk på assimilering.

### **9. 3 Nedleggelsen av skoletilbudet for rombarna**

Rom fikk et uønsket fokus rettet mot seg på slutten av 1980-tallet ved hjelp av to hendelser: ”Diamantsvindelen” og TV-programmet ”Antenne ti”. Rom fremsto som et ”problem” i det norske samfunnet, men ble nå oppfattet som en kriminell gruppe i tillegg. Disse hendelsene bidro til medias negative fremstilling av romgruppen.

Mot slutten av 1980-tallet ble motstanden mot særordninger fremmet fra to ulike hold, venstre- og høyresiden i norsk politikk. Fra venstresiden var det innvandringsvennlige røster som mente at særordninger ikke førte til integrering. Fra det motsatte hold kom høyresidens kritikk av særordningene der de anså ordningene som en urettferdig form for forskjellsbehandling. Liberalistiske strømninger gjorde seg gjeldene i det norske samfunnet mot slutten av 1980-tallet. I stedet for at rom skulle behandles som en gruppe, ble individet og dets individuelle rettigheter satt i fokus. Forskjellsbehandlingen særordningene representerte samsvarte i liten grad med den liberalistiske politikken. Kombinasjonen av den negative fremstillingen av romgruppen i media og fremstillingen av særordninger som en urettferdig forskjellsbehandling, bidro til at både Sigøynerkontoret og skoletilbudet ble avvirket.

Gjennom oppgaven har jeg forsøkt å vise at det skjer en overgang fra en multikulturalistisk grupperettighetstenkning på 1970-tallet til et liberalistisk fokus på individuelle rettigheter på 1990-tallet. Denne politiske endringen reflekteres også i skoletilbudet for rombarna. Begrunnelsen til Skolesjefen hadde liberalistiske elementer ved seg. Fra 1992 skulle alle rombarn behandles som andre elever og følge skoleloven på lik linje med andre elever. Foreldrene skulle sanksjoneres hvis barna ikke møtte på skolen. Det skjedde en ”normalisering” av skolegangen for rom. Rom-lærerne på sin side motsatte seg



nedleggelsen og skrev et protestbrev der de pekte på den positive utviklingen de hadde sett i forhold til rom og skolen. Lærerne hevdet at skolen ga resultater for rombarna og at tillitsforholdet mellom skole og hjem hadde økt. Allikevel valgte Skolesjefen å legge ned skoletilbudet på bakgrunn av manglende oppmøte og skolerresultater.

Nedleggelsen av den siste romanésstasjonen førte til at rom mistet et viktig kontaktledd til majoritetssamfunnet. Få rombarn møtte til skolestart høsten 1992, og de som møtte falt senere ut av skolen. Mangelfull oppfølging fra skolene sin side, og manglende tillit til skolen fra rom-foreldrene sin side, førte til at det tidligere samarbeidet mellom skole og hjem forsvant.

#### **9. 4 Utprøving av andre skoletilbud etter 1992**

Rom-foreldrene var i 1996 fremdeles bekymret for at myndighetene skulle ta fra dem barna og hindre dem i å reise. Frykten for at barna skulle miste sin kulturelle bakgrunn og bli assimilert i majoritetssamfunnet var fremdeles en grunn til at romforeldrene ikke sendte barna på skolen (Gjerde, 1996).<sup>38</sup> I sin avhandling fra 2002 hevdet Bay at rom fremdeles ønsket egne skoleklasser for rombarna slik at de kunne bevare sin egenart. Det har vært utprøvd ulike prosjekter for å få rom på skolen i etterkant av romanésstasjonene. Jeg vil kort ta for meg de mest kjente prosjektene i avsnittene under.

I 1995 ble det et prosjekt satt i gang ved Nedre Bekkelaget skole. Prosjektet het ”Tilpasset undervisning for sigøynerbarn i samarbeid med deres foreldre” og var et Comenius prosjekt.<sup>39</sup> Målene til dette prosjektet var å øke antall rom-foreldre som var villige til å sende barna på skolen. Prosjektet håpet også å få flere barn interessert i gå i skolen. Formålet var at flere skoler skulle kunne få hjelp og støtte med å undervise rombarn i sine nærområder (Nedre Bekkelaget skole, 1996). Dette viste seg å være et vellykket prosjekt, selv om svært få rom deltok. Prosjektet ble ikke videreført.

---

<sup>38</sup> Lars Gjerde foretok intervjuer i forbindelse med et skoleprosjekt i 1996. Det var et Comenius prosjekt finansiert av EU's Sokrates program og Oslo kommune ved Skolesjefen i Oslo. Prosjektet het ”Tilpasset undervisning for sigøynerbarn i Oslo i samarbeid med deres foreldre” og fant sted ved Nedre Bekkelaget skole fra 1995-1998.

<sup>39</sup> Comenius prosjekter er skoleprosjekter som er en del av Europaunionen (EU) sitt ”Lifelong learning programme” (<http://cerneu.web.cern.ch/>).

Kari Hagatun og Kariane Westrheim (2014), professorer ved Universitetet i Bergen, omtaler et nyere skoleprosjekt der rombarn ble plassert i egne grupper i skolen.<sup>40</sup> Målet med disse gruppene var å øke oppmøtet for rom, samt arbeide med de grunnleggende ferdighetene i matematikk, lesing og skriving. Disse gruppene ble vurdert å ha en positiv effekt på oppmøtet og leseferdighetene til elevene. Samtidig som gruppene opplevdes som et positivt tiltak, følte rom-elevene etter hvert at de ble ekskludert fra det som foregikk på skolen. Avstanden mellom den opprinnelige klassen, lærerne og ledelsen økte. Selv om elevene ikke savnet sine opprinnelige klasser ble gruppene imidlertid ikke videreført. Ordningen med en kontaktperson for rom ble derimot forlenget og rom-elevene var takknemlige for støtten dette innebar. Ifølge en informant av Hagatun og Westrheim (2014) økte tryggheten til elevene i takt med trivsel, og dette ga faglige resultater. Forskningsstudien til Hagatun og Westrheim pekte på at en dialog med minoriteten ikke kan innebære at majoriteten definerer hvem som har rett og feil, men må ta utgangspunkt i en mer nyansert dialog der begge parter lytter til hverandre. I 2014 har noen av Oslo-skolene fremdeles en kontaktperson for rom knyttet til seg og denne personen kalles for en romlos. En romlos er en kompetansepersone som har kunnskap om den romske kulturen. Romlosen er på romtiltaket sine hjemmesider beskrevet som et bindeledd mellom skolen, lærere og foreldre (romtiltaket.no).

Rom har ikke hatt samme mulighet eller ønske om å tilpasse seg majoritetssamfunnets utdanningssystem på bakgrunn av deres semi-nomadiske livsstil. Skolegangen har derfor ikke blitt en viktig eller integrert del av rom sin kulturtradisjon. Skolen er også et uttrykk for majoritetsbefolkningens utdanningssyn og dannelsesideal. Det ser ut til at skolen fremdeles fremstår som en trussel mot rom sin levemåte. For mange rom blir dermed utdanning oppfattet som et forsøk på assimilering. Ovenfor dette avsnittet har jeg vist at det fremdeles, etter 41 år, blir opprettet skoletilbud for rom. Disse skoletilbudene har til hensikt å gi rombarna den skolegangen de har krav på. Skolegang og integrering representerer fremdeles en trussel for rom. Lidén og Engebrigtsen (2011) hevder at lite har forandret seg i roms tilpassing til det norske samfunnet. Dette kan tyde på at rom på sett og vis har lyktes med å unnsnippe majoritetssamfunnets kontroll og at rom ikke deler majoritetens mål og retning for at de skal få bedre vilkår. At det fremdeles er slik i 2014 har jeg også erfart i arbeidet med denne oppgaven.

---

<sup>40</sup> Hagatun og Westrheim (2014) oppgir ikke årstall for dette prosjektet, men det kan se ut som at prosjektet fremdeles er pågående og av nyere dato.

Skoletilbudet for rombarna i perioden 1973–1992 hadde de beste hensikter. Allikevel nådde ikke skoletilbudet opp til målsettingen om å integrere rom i samfunnet. Målsettingen bygde på de mangler norske myndigheter mente rom manglet. Skolegangen skulle kompensere for disse svakhetene. Slik skulle norske myndigheter integrere rombarna i samfunnet. Av rom kan dette ha blitt oppfattet som et forsøk på assimilering. Tidligere erfaringer med det norske skolevesenet kan ha bidratt til å forsterke rom sin følelse av at storsamfunnet ønsket at de skulle bli mer lik majoriteten.

Gjerde hevdet i 1996 at om en fremtidig skole for rom skulle lykkes, må skolen sette seg realistiske mål for å unngå frustrasjon og skuffelser. Dette er det lett å si seg enig i. Det er viktig å ha kunnskap om roms kultur og tradisjoner, og samtidig respektere at de er en egen etniske gruppe. Skolegangen må ta hensyn til roms levemåte og ikke svekke deres kulturelle autonomi. Kanskje vil en mulig tilnærming være å tilpasse skoleåret familienes reisemønster slik at skolegangen blir basert på en årssyklus som passer for rom?

### **9. 5 Lære av historien?**

En stor svakhet i forbindelse med nedleggelsen av skoletilbudet må sies å ha vært mangelen på evaluering og rapportering. Hvorfor ble det ikke foretatt en evaluering av skoletilbudet da det ble nedlagt i 1992, og hvorfor har det ikke blitt foretatt en evaluering i ettertid? Skolehistorien til rom kunne gitt oss pekepinn på hvilke tiltak, organisering og modeller som fungerte for rom. Historikeren Knut Kjelstadli mener at historien ikke kan kopieres. Han stiller derimot spørsmål om vi kanskje kan unngå å gjøre de samme feilene, selv om historien ikke gir oss direkte anvisning til hvilken vei vi bør velge (Kjelstadli, 1999).

### **9. 6 Forslag til videre forskning**

Parallelt med skoletilbud for rombarna har det også foregått voksenundervisning. Undervisningen for voksne rom er lite skrevet om og forsket på. Jeg kom over en god del informasjon om denne undervisningen hos Riksarkivet. Det foregikk en omfattende satsning på undervisning av voksne rom og denne undervisningen var organisert under Sigøynerkontoret. I dag finnes det også voksenopplæring for rom ved Romtiltaket i Oslo. Hvordan har voksenopplæringen foregått fra 1970-tallet frem til dagens tilbud? Hvordan fungerer denne undervisningen i dag? Hvilke mål har utdanningen for voksne rom?

Norge sammenligner seg gjerne med Sverige og det ville vært spennende å sammenligne norske og svenske erfaringer med skoletilbud for rombarn. I Sverige ble det foretatt en utredning av svenske rom allerede på midten av 1950-tallet, mens i Norge forelå det ingen utredning før Nordlandutvalget gjennomførte sin i 1970. Skolegangen i Sverige fremstår som mer tilpasset for rom enn i Norge. Blant annet har den svenske skolen hatt stor suksess med romanéstalende elevassistenter og lærerassistenter. Det finnes også tiltak som leksehjelp og støtteundervisning for rombarn i Sverige. Christina Rodell-Oglac (2006) ser i sin avhandling på svenske rom og utdanningssituasjonen deres i et historisk perspektiv. Det ville vært interessant å sammenligne utdanningssituasjonen til svenske og norske rom blant annet ut i fra Oglac sin avhandling.

## 10. Referanser

Jeg deler referansene mine opp i utrykte kilder, trykte kilder, litteraturliste og internettkilder.

### 10. 1 Utrykte kilder:

Dokumenter og annet som ikke har vært trykt, gjerne dokumenter og rapporter fra ulike arkiver. Det er heller ikke alle arkiv jeg har hatt tilgang til fullstendig referanse. Jeg har skrevet ned den referansen jeg har hatt tilgang til.

#### 10.1.1 Riksarkivet

Arkiv: Sosialdepartementet. RA/S–3454/2/D/L1540/0004. 352.0 Sigøynere generelt. 1975–1990:

- ”Arbeidet med de norske sigøyerne. Rapport fra en arbeidsgruppe”, 1987.
- ”Rapport om arbeidet på sosialkontoret perioden des. 78 til juni 79”. Del: Grunnskolesektoren, 1979.
- ”Sigøyeravdelingen- nedleggelse”, 1990. Byrådsak 402/90. Oslo kommune, byrådet.
- ”Prosjekt skolegang”, 1989.

Arkiv: Sosialdepartementet. RA/S–3454/2/D/L1540/0004. 352.5 Kontoret for sigøynere. 1975–1990:

- ”Referat fra det uformelle samarbeidsmøtet den 22. april 1977”, 1977.

Arkiv: Kirke- og undervisningsdepartementet. Avdeling for voksenopplæring og folkeopplysning. RA/S–5471/D/Db/L0283/0001. 716.8 Undervisning av sigøynere. 1980–1989:

- ”Rapport, Romanesklasse, Bjølsen skole”, 1982.
- ”Rapport fra sigøyerundervisningen på Ekeberg skole, høst 1982”, 1982.
- ”Sigøyerundervisning. Grunnskolen. Halvårsrapport høsten –82”, 1982.
- ”Rapport om sigøyerklassen på Sandaker skole høsten 1982”, 1982.

#### 10.1.2 Utdanningsetaten

Fikk kun tilgang til mappennummeret: 423.6 Sigøyerundervisning. 1988–1995.

- ”Vedr. Nedleggelse av romanesstasjon”, 1992.
- ”Notat”, 1993.

- ”Organisering av sigøyrerundervisning i Oslo skoleåret 1981/82”, 1981.

### **10.1.3 Oslo byarkiv**

Arkiv: Sigøyrerkontoret (Avdeling for sigøyrersaker, Rehabiliteringskontoret i Oslo kommune). Fra L0003 M3 3A 017 05/3. Undervisning og skole.

- L0003/0001 Sigøyrerskolen. ”Rapport. Sigøyrerskolen 1973/74”, 1974.
- L0003/0001. Sigøyrerskolen. ”Læremidler”, 1982.
- L0003/0001 Sigøyrerskolen. ”Årsrapport for sigøyrerundervisningen skoleåret 1981/82”, 1982.
- L0003/0009 Undervisning og skole. ”Yrkesprosjekt for morsmålsinstruktører i romanés”, 1982.

Uordnet arkiv:

- A-10462: Løren skole. ”Klasselister”. Fra skoleårene 1986–1992.

## **10. 2 Trykte kilder:**

Innstilling (1970). ”Om arbeidet blant norske sigøyrere”. Nordlandutvalgets utredning. Oslo: Sosialdepartementet.

St. meld. 37 (1972–73). ”Om tiltak for de norske sigøyrere”. Oslo: Sosialdepartementet.

St. meld. 37 (1972–73). ”Om tiltak for de norske sigøyrere”. Med kommentarer fra Stortingets sosialkomité: <https://stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Saksside/?pid=1970-1981&mtid=97&vt=b&did=DIVL95814>

## **10. 3 Litteraturliste**

Aasen, J. (2012). ”Flerkulturell pedagogikk–en innføring”. Vallset: Oplandske Boksforlag.

Bangstad, S. (2011). ”Multikulturalismen og dens kritikere”. I Bø, Bente P. (red). ”Multikulturell teori og flerkulturelle praksiser”. Oslo: Abstrakt forlag.

Baune, T. A. (2007). ”Den skal tidlig krøkes... Skolen i historisk perspektiv”. Oslo:

Cappelen Akademiske Forlag AS.

- Bay, T. (2002). "Før det er for sent: sigøynernes livsbetingelser i Norge".  
Hovedfagsrapport i sosialt arbeid, Høyskolen i Oslo (HiO-hovedfagsrapport:  
2002:4).
- Bielenberg, T. J. (2012). "Romá/sigøynere. I går, i dag, i morgen. En bok om møter  
mellom mennesker". Oslo: Marxistisk forlag.
- Brochmann, G. (2003). "Del II. 1975–2000". I Kjelstadli (red.) "Norsk  
innvandringshistorie. I globaliseringens tid 1940–2000". Bind 3. Norge: Pax  
Forlag.
- Bryman, A. (2012). "Social research methods". 4th edition. New York: Oxford University  
Press.
- Bø, B. P. (2011). "Multikulturell teori og flerkulturelle praksiser. Artikler om norsk  
minoritetspolitikk". Oslo: Abstrakt forlag.
- Cummins, J. (2000). "Language, Power, and Pedagogy. Bilingual Children in the  
Crossfire". UK: Cambrian Printers Ltd.
- Døving, C. A. (2009). "Integrering: Teori og empiri". Oslo: Pax forlag AS.
- Engebrigtsen, A. (1992). "Om stigma og sigøynere i Norge". I L. L. Woon (red.)  
"Fellesskap til besvær? Om nyere innvandring til Norge". Oslo:  
Universitetsforlaget.
- Engebrigtsen, A. (2007). "Exploring Gypsiness. Power, Exchange and Interdependence in  
a Transylvanian Village". New York, Oxford: Berghahn Books.
- Engen, T. O. (2010). "Enhetsskolen og minoritetene" (s. 121–139). I Lund, A. B og B. B.  
Moen (red.) "Nasjonale minoriteter i det flerkulturelle Norge". Trondheim: Tapir  
Akademiske Forlag.

- Fenger–Grøndahl, C. og M. (2008). ”Sigøjnere. 1000 år på kanten af Europa”. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Gjerde, L. (1996). ”Rom i Norge og deres barns skolegang”. I heftet ”Rom – prosjektet”. ”Tilpasset undervisning for sigøynerbarn i samarbeid med deres foreldre”. Oslo: Nedre Bekkelaget skole.
- Gjerde, L. (2001). ”Rom i Norge – en historikk”. Oslo: Utdanningsetaten.
- Gule, L. (2008). ”Profesjon og flerkulturalitet”. I Molander, A. og L. I. Terum (red.). ”Profesjonsstudier”. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagatun, K. og K. Westrheim (2014). ”Vi klarere oss uansett – det har vi gjort i fem hundre år”: Perspektiver på utdanningssituasjonen til norske rombarn”. I Westrheim og Tolo (red.) ”Kompetanse for mangfold. Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge”. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hanisch, T. (1976). ”Om sigøynerspørsmålet: en undersøkelse for bakgrunnen for sosial konfrontasjon”. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- Harris, V. (2002). ”The Archival Sliver: Power, Memory, and Archives in South Africa”. Archival Science 2: 63–86. Nederland: Kluwer Academic Publishers.
- Hjemdal, O. K. (1982). ”Evaluerings av arbeidet med sigøynerne”. Oslo: Sosialdepartementet.
- Höem, A. (2010). ”Sosialisering. Kunnskap – Identitet”. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Jenssen, E. S. og S. Lillejord (2009). ”Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis.” Acta Didactica Norge, 3(1).
- Kjelstadli, K. (1999). ”Fortida er ikke hva den en gang var. En innføring i historiefaget”. Oslo: Universitetsforlaget.



- Kjelstadli, K. (2008). "Sammensatte samfunn – innvandring og inkludering". Oslo: Pax Forlag.
- Kjelstadli, K. (2010). "Fra innvandrere til minoriteter" (s. 15–29). I Lund, A. B. og B. B. Moen (red.) "Nasjonale minoriteter i det flerkulturelle Norge". Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Kvale, S. og S. Brinkmann (2009). "Det kvalitative forskningsintervju". 2. Utgave. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Lidén, H. (1990). "Vokse opp som sigøyster. Sosialisering i en etnisk minoritetsgruppe i Norge". Mastergradsoppgave. Institutt og museum for antropologi. Universitetet i Oslo.
- Lidén, H. (2005). "Barn og unge fra nasjonale minoriteter. En nordisk kunnskapsoversikt". Rapport 2005: 7. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- Lidén, H. og A. Engebrigtsen (2010a). "De norske rom- og deres historie" (s. 87–96). I Lund, A. B. og B. B. Moen (red.) "Nasjonale minoriteter i det flerkulturelle Norge". Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Lidén, H. og A. Engebrigtsen (2010b). "Å finne sin plass som minoritet- Rombefolkningen i Norge i dag" (s. 199-210). I Lund, A. B. og B. B. Moen (red.) "Nasjonale minoriteter i det flerkulturelle Norge". Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Lincoln, Y. S. og E. G. Guba (1985). "Naturalistic Inquiry". California: Sage Publications, Inc.
- Lindbach, K. M. (2006). "Arkiv og minoriteter: nyere arkivteorier og studiet av minoriteter i offentlige arkiver". Artikkel i ABM-skrift "Arkiv, demokrati og rettferd" nr. 28. Oslo: ABM-utvikling.
- Mohtadi, L. (2012). "Den dag jeg blir fri. En bok om Katarina Taikon". Stockholm: Natur & Kultur.

- Molander, B. (2002). "Undervisning av de norske sigøynere 1971–2002". Oslo: skoleetaten.
- Myking, V. (2009). "Uekte barn av nasjonen. En studie av norsk politikk og lovgivning overfor romfolket (1970–2008)". Masteroppgave fra Universitetet i Bergen.
- Nedre Bekkelaget skole (1996). "Om sigøynere i Oslo. "Rom-prosjektet". Tilpasset undervisning for sigøynerbarn i samarbeid med deres foreldre". Oslo: Nedre Bekkelaget skole.
- Nordlandutvalget, innstilling (1970). "Om arbeidet blant norske sigøynere". Oslo: Sosialdepartementet.
- Oglac, C. R. (2006). "Den romska minoriteten i majoritetssamhällets skole. Från hot till möjlighet". Stockholm: HLS forlag.
- Pihl, J. (1999). "Enhetsskolen i det flerkulturelle samfunnet". I Bredal, D. (red.) "Frihetens kår 1999 – en bedre skole". Liberalt forskningsinstitutt.
- Pihl, J. (2010). "Nasjonale minoriteter og det flerkulturelle Norge – utsyn" (s. 251–262). I Lund, A. B. og B. B. Moen (red.) "Nasjonale minoriteter i det flerkulturelle Norge". Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Prior, L. (2003). "Using Documents in Social Research". London: Sage Publications.
- Rosvoll, M. og N. Bielenberg (2012). "Antisiganisme, stereotypier og diskriminering av rom". Hl-senterets temahefte nr. 14.
- Tjelmeland, H. (2003). "Del I. 1940–1975". I Kjelstadli (red.) "Norsk innvandringshistorie. I globaliseringens tid 1940–2000". Bind 3. Norge: Pax Forlag.

Østhaug, M. (2010). ”Taterne et reisende folk mot en ny tid” (s. 99–115). I Lund, A. B. og B. B. Moen (red.) ”Nasjonale minoriteter i det flerkulturelle Norge”. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.

#### 10. 4 Internettkilder

Arbeids- og inkluderingsdepartementet (2009). ”Handlingsplan for å bedre levekårene for rom i Oslo”. Lastet ned 20.08.2013:

[http://www.regjeringen.no/upload/FAD/Vedlegg/SAMI/Handlingsplan\\_2009\\_rom\\_oslo.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/FAD/Vedlegg/SAMI/Handlingsplan_2009_rom_oslo.pdf)

Arbetsmarknadsdepartementet (2014). ”Den mörka och okända historien. Vitbok om övergrepp och kränkningar av romer under 1900-talet”. Lastet ned 07.07.2014:

<http://www.regeringen.se/content/1/c6/23/70/61/b8446bac.pdf>

Europarådet (1969). Recommendation 563. Lastet ned 22.10.2013:

<http://assembly.coe.int/main.asp?Link=/documents/adoptedtext/ta69/erec563.htm>

Lidén, H. og A. Engebrigtsen (2011). ”Norske rom”. Publisert på Holocaust senterets hjemmesider. Lastet ned 25.4.2014:

<http://www.hlsenteret.no/kunnskapsbasen/livssyn/minoriteter/norske-rom/norske-rom->

NRK (1989). ”Norske romfolk og sosial tilpassing”. Klipp fra NRK-programmet ”Antenne ti”. Lastet ned 15.02.2014:

<http://www.nrk.no/skole/klippdetalj?topic=nrk:klipp/663101>

NRK (2008). ”Ikke lenger sigøyner”. Lastet ned 3.6.2013:

<http://www.nrk.no/kultur-og-underholdning/1.5390093>

Ot. prop. nr. 28. (2002/03). Om lov om introduksjonsordning for nyankomne innvandrere (introduksjonsloven). Lastet ned 15.04.2014:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/asd/dok/regpubl/otprp/20022003/otprp-nr-28-2002-2003-/9/1/1.html?id=171845>

Otterstad, A. M. (2011). "Forståelser av kulturell kompleksitet i profesjonsforskning".

Senter for profesjonsstudier- kronikken, lastet ned fra HiOA sine nettsider

09.01.2014: [http://www.hioa.no/eng/Om-HiOA/SPS/node\\_1356/SPS-kronikk/Forstaaelser-av-kulturell-kompleksitet-i-profesjonsforskning](http://www.hioa.no/eng/Om-HiOA/SPS/node_1356/SPS-kronikk/Forstaaelser-av-kulturell-kompleksitet-i-profesjonsforskning)

Romtiltaket.no. "Romlos". Side lastet ned 14.05.2014: [http://romtiltaket.no/?page\\_id=161](http://romtiltaket.no/?page_id=161)

Skolverket (2014). Side lastet ned 07.07.2014:

<http://www.skolverket.se/skolutveckling/lorande/nationella-minoriteter/romer/inledning/romsk-inkludering-1.215180>

Sætre, S. og G. M. Gaare (2013). "Karolis krig". Morgenbladet, årgang 194 nr. 50. Lastet ned 28.01.2014:

[http://morgenbladet.no/samfunn/2013/kong\\_karoli#.UueSTyghbLY](http://morgenbladet.no/samfunn/2013/kong_karoli#.UueSTyghbLY)

# Vedlegg 1. Intervjuguider

## Intervjuguide til morsmålsinstruktør

Fortell litt om din rolle som morsmålsinstruktør?  
Fortell litt om romanésklassene.  
Hvilke utfordringer møtte/møter du på i ditt arbeid?  
Hva var innholdet i opplæringen?  
Hvilken betydning mener du at morsmålsinstruktørene hadde i undervisningen?  
Hvorfor tror du romanésstasjonene/klassene nedlagt?  
Hvilke konsekvenser fikk det at skoletilbudet ble nedlagt i 1992?  
Noe mer du vil legge til?

## Intervjuguide til romelev

Fortell litt om skolegangen din.  
Fortell om romanésstasjonene.  
Hva slags forhold hadde familien din til skolegangen din?  
Hva var din motivasjon for å gå på skolen?  
Hvilken rolle hadde morsmålsinstruktørene i undervisningen i romanésstasjonene?  
Hva skjedde med skolegangen din da romanésklassene ble nedlagt?  
Hvilke konsekvenser fikk det for skolegangen din?  
Noe mer du vil legge til?

## Intervjuguide til rom-lærer

Når startet du som lærer for rom?  
Fortell om undervisningen i romanésstasjonene.  
Hvilke fag ble det undervist i?  
Hadde skolen undervisning i den romske kulturen?  
Hvilken betydning hadde morsmålsinstruktører i skolen?  
Fortell om dine oppgaver som morsmålsinstruktør i skolen.  
Hvilke utfordringene møtte du på som lærer?  
Hvorfor ble skoletilbudet nedlagt? Hvilke konsekvenser fikk dette?  
Noe mer du vil legge til?

## Vedlegg 2. Informasjonsskriv til informanter

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet *Norske myndigheters skoletilbud til norske rombarn i perioden 1973–1992.*

#### **Bakgrunn og formål**

Denne studien er en del av masterstudiet internasjonal og flerkulturell utdanning på Høgskolen i Oslo og Akershus. Formålet med studien er å se nærmere på utdanningstilbudet fra norske myndigheter som varte fra 1973 til 1992. Studien søker å innhente informasjon om hvorfor skoletilbudet ble opprettet og nedlagt, hva slags intensjoner skolegangen hadde og hvordan skolegangen var tilrettelagt for barn av romopprinnelse. Deltakerne som er valgt ut til dette studiet har tidligere vært knyttet til skoletilbudet for norske rom.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Studien vil benytte seg av kvalitative intervjuer og arkivstudier. Spørsmålene under intervjuet vil omhandle intensjoner med skolegangen og tilretteleggelse for barn med romopprinnelse. Det vil også være spørsmål om opprettelsen og nedleggelsen av tilbudet. Under intervjuer vil det brukes båndopptaker. Intervjuene vil følge en intervjuguide. Annen informasjon vil hentes fra Riksarkivet og Oslo byarkiv.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg som student som vil ha tilgang til personopplysningene. Dette vil være lagret med koder som oppbevares separat fra informasjonen som samles inn. Hvis anonymitet er ønskelig, vil ikke deltakeren kjennes igjen i publikasjonen. Prosjektet skal etter planen avsluttes mai 2014. Sensitive personopplysninger vil da bli slettet, og innhentet data vil bli anonymisert.

#### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Anette Fuglevik (tlf. 995 424 82).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

#### **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3. Arkiv-tabell

Dokument nr.	Tittel på dokumentet	Hva slags dokument, og hvor finnes det.	Fra hvem til hvem?	Innholdet av dokumentet ut i fra tre punkter.
1.	Stortingsmelding 37 "Om tiltak for de norske sigøynere" (1972-1973). Nordlandutvalgets utredning.	Stortingsmelding. Nasjonal biblioteket.	Fra sosialdepartementet til stortinget.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La grunnlaget for politikken ført overfor norske rom.</li> <li>- Den overordnede målsettingen var en radikal forbedring av rom sine livsvilkår og integreres i samfunnet.</li> <li>- Egne skoleklasser for rombarna foreslås.</li> </ul>
2.	"Innstilling om arbeidet blant de norske sigøynere" (1970).	Innstilling. Nasjonal biblioteket.	Fra arbeidsutvalget til sosialdepartementet.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ligger til grunn for stortingsmelding 37 (1972-1973).</li> <li>- Undervisningen burde ta sikte på at rombarna skulle skape seg en rimelig tilværelse her i landet.</li> <li>- Rombarna kommer til å møte en stor kulturell avstand i den norske skoleundervisningen.</li> </ul>
3.	"Arbeidet med de norske sigøynere. Rapport fra en arbeidsgruppe", 1987.	Rapport. Riksarkivet.	Fra arbeidsgruppen til sosialdepartementet.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formålet var å se på kostnadsutviklingen av arbeidet med rom for å se om det ble drevet på en forsvarlig måte.</li> <li>- Tidsperspektivet</li> </ul>

				<p>anses som viktig fordi romelevnene som deltar i skolen i dag (1987) kanskje vil være viktige for skolegangen for rom senere.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Konklusjonen av rapportener at skoleplikten bør opprettholdes og arbeidet med romelever intensiveres.</li> </ul>
4.	"Sigøynerskolen 1973/74", 1974.	Rapport. Oslo byarkiv.	Fra Berit Frene Bye og Per E. Wielsen. Usikkert hvem rapporten er til.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mangel på kontinuerlig skolegang er en utfordring. Disiplinen er dårlig og lærerne holdt rombarna adskilt fra de andre barna i frimuttene.</li> <li>- Konklusjonen av rapporten er at det behøves et bedre samarbeid mellom de som arbeider med rom.</li> <li>- Et bedre samarbeid mellom skole og hjem, og forsøke å forstå rom og møte dem på halvveien.</li> </ul>
5.	"Rapport, Romanesklasse, Bjølsen skole", 1982.	Rapport. Rikarkivet.	Fra Knut Haanes. Usikkert hvem rapporten er til.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Beskriver et "uortodoks" undervisningsopplegg og en håpløs undervisningssituasjon med mangel på lærere. Men skriver at til tross for dette har det vært en gunstig ordning</li> </ul>



				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Beskriver at de elevene som møter regelmessig har hatt utbytte av undervisningen.</li> <li>- Kontakten med hjemmet beskrives som "stormfull" og som en belastning.</li> </ul>
6.	"Rapport fra sigøynerundervisning fra Ekeberg skole, høst 1982", 1982.	Rapport. Riksarkivet.	Fra Gro Slettemark. Usikkert hvem rapporten er til.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Det har blitt vektlagt å forsterke kontakten mellom romelever og vanlige elever ved hjelp av et hospiteringsopplegg.</li> <li>- Morsmålsundervisning har foregått deler av året og vurderes som bra.</li> <li>- Generelt er forholdet til skolen godt, med relativt godt fremmøte.</li> </ul>
7.	"Sigøynerundervisning . Grunnskolen. Halvårsrapport høsten-82", 1982. (Gaustadbekkdalen).	Rapport. Riksarkivet.	Fra P. Lasse Berg. Usikkert hvem rapporten er til.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Høyt fravær og dårlige undervisningslokaler.</li> <li>- Morsmålslærer står sentralt i undervisningen.</li> <li>- Rapporten vurderer klasser ved bostedsskolene som et bedre alternativ enn i brakkene ved romleiren.</li> </ul>
8.	"Årsrapport for sigøynerundervisningen skoleåret 1981/82", 1982.	Rapport. Oslo byarkiv.	Kari Skretting, koordinator. Usikkert hvem rapporten er til.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Peker på en større grad av regelmessighet når det gjelder</li> </ul>

				<p>oppmøte og at oppmøtet utvides i forhold til tidligere år.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kostnadsinnskrenkingen vil føre til at den positive utviklingen vil stagnere og gå tilbake.</li> <li>- Alle tilbud og prosjekter henger sammen, f. eks. hvis yrkesprosjektet er tilfredsstillende fører dette til bedre skoleoppmøte.</li> </ul>
9.	"Rapport om sigøynerklassen på Sandaker skole høsten 1982", 1982.	Rapport. Riksarkivet.	Fra Unn Evensen. Usikkert hvem rapporten er til.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ikke oppmøte før i November 1982.</li> <li>- Beskriver barna som skolemotiverte.</li> <li>- Skriver at rombarna viser at de ønsker å ha mer kontakt med norske barn.</li> </ul>
10.	"Læremidler", 1982.	Pensumliste. Oslo byarkiv.	Underskrevet KS, antar at det er Kari Skretting, koordinator for sigøynerutdanningen. Usikkert hvem mottaker er.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oversikt over pensumet for romanésklassene skoleåret 1981/1982.</li> <li>- Hjemmelagede hefter, blant annet førskolehefter, romanéshefter, norskhefter, mattehefter og diverse hefter.</li> <li>- Læremidler på romanés, norsk, orienteringsfag, matematikk, kristendoms kunnskap og musikk.</li> </ul>
11.	"Notat", 1993.	Notat. Utdanningsetaten.	Til Byrådssjefen for barn og utdanning fra	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utdanningen av rombarna har ikke vært</li> </ul>

			skolesjefen.	<p>vellykket, og fra høsten 1992 går rombarna i vanlig grunnskole.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Barnevernet må kontaktes hvis skoleplikten ikke overholdes, frykter at dette kan føre til søksmål mot kommunen senere.</li> <li>- Skolesjefen hevdet at rom hevet seg over norsk lov og dette ikke fikk noen konsekvenser, derfor skal ikke Stortingsmelding 37 (1972-1973) skal gjelde lenger.</li> </ul>
12.	"Vdr. Nedleggelse av romanesstasjon", 1992.	Protestbrev. Utdanningsetaten.	Fra Trond Evensen (rektor), Ingvild Skurdal (romaneslærer) og Aud Sande (romaneslærer) til skolesjefen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Romanésstasjonene har aldri vært en del av særomsorgen for norske rom og dermed kan ikke skolen se hvorfor disse blir avvirket samtidig som særomsorgen.</li> <li>- Kompetanse og tillitsforhold (brobygging) mellom lærere og hjem vil gå tapt, dette forholdet er av avgjørende betydning for skoleoppmøte.</li> <li>- Romanésstasjonene bør fortsette, hvis ikke mister rombarna retten til tilpasset opplæring.</li> </ul>
13.	"Yrkesprosjekt for morsmålsinstruktører i	Søknadsbrev. Oslo byarkiv.	Fra skolesjefen, men skrevet av	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Opplæringen av morsmålsinstrukt</li> </ul>

	romanés”, 1982.		Kari Skretting, til fylkesarbeidskontoret for Oslo og Akershus.	<p>ører har ført til en selvstendigjøring av disse kvinnene.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- I brevet søkes det om penger til å ha tre morsmålsinstruktører i arbeid skoleåret 1982.</li> <li>- Peker på at økonomiske innstramminger hos morsmålsinstruktører vil ha negative konsekvenser for gruppa i sin helhet.</li> </ul>
14.	”Organiseringen av sigøynerundervisningen i Oslo skoleåret 1981/82”, 1981.	Vedtaksbrev. Utdanningsetaten.	Fra skolesjefen til Oslo skolestyre.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Målsettingen er å trekke rom mer med i opplæringsarbeidet og bygge på deres tradisjonelle opplæringsmønster som vil si læring innad i familien.</li> <li>- En mer fleksibel løsning er at skillet mellom grunnskolen og voksenopplæringen slås sammen, slik at lærerne ikke er bundet til ett av tilbudene.</li> <li>- Anbefaler å opprette et opplæringssenter hvor både grunnskoleundervisning, voksenopplæring og barnehagen holder til.</li> </ul>
15.	”Rapport om arbeidet på sosialkontoret perioden des. 78 til	Rapport. riksarkivet.	Fra arbeidsgruppen som legger dette	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fra 1978 var det tilsatt 4 morsmålsinstrukt</li> </ul>

	juni 79", 1979. Del: Grunnskolesektoren.		frem på et seminar juni 1979.	<p>ører e som skulle undervise barna i romanés.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rom stilte seg positive til tiltaket med morsmålsinstruktører.</li> <li>- Morsmålsinstruktørene blir en kontrollinstans for romgruppen.</li> </ul>
--	---	--	-------------------------------------	---